

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE DE OLIVEIRA SILVA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE
JOVENS NEGROS/AS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IBATÉ-SP

SÃO CARLOS

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE DE OLIVEIRA SILVA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE
JOVENS NEGROS/AS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IBATÉ-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Tatiane C. Rodrigues

SÃO CARLOS

2025

Silva, Aline de Oliveira

O processo de construção do pertencimento étnico-racial de jovens negros/as do ensino médio no município de Ibaté/SP / Aline de Oliveira Silva – 2025.
83f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Tatiane Cosentino Rodrigues

Banca Examinadora: Danilo de Souza Moraes, Simone de Oliveira
Mestre

Bibliografia

1. Pertencimento étnico-racial. 2. Juventude Negra. 3. Processos de pertencimento. I. Silva, Aline de Oliveira. II. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de
Mestrado da candidata Aline de Oliveira Silva, realizada em 25/02/2025

Prof. Dr. Tatiane Cosentino Rodrigues
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Simone De Oliveira Mestre
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Danilo de Souza Morais
Fundação Hermínio Ometto

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Dedico este trabalho ao meu pai, Josué, que fez do impossível possível para eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que promove o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, e me possibilitou dois anos de profundos aprendizados.

Agradeço à minha Orientadora Tatiane Cosentino Rodrigues, por todos os ensinamentos que a mim foram passados, por toda paciência e sensibilidade durante todo meu percurso, por ler e reler várias vezes os mesmos textos, sempre buscando o melhor que eu poderia oferecer, quando nem mesmo eu acreditava.

Agradeço ao meu professor da graduação, Vagner dos Santos Alves, que me cativava em cada uma de suas aulas, demonstrando a arte de lecionar e o amor pela sala de aula, e ao meu professor de história do ensino médio, Sidiclei Leal, que me ensinou o amor pela história e sempre acreditou no meu potencial. O apoio deles foi muito importante para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus amigos que me apoiaram nos bons e maus momentos, ouvindo meus choros, meus surtos, meus risos, meus brindes e minhas conquistas. Sem vocês, talvez não suportasse superar os obstáculos e chegar até aqui.

Agradeço ao meu noivo, companheiro da minha vida, meu apoio, aquele que ouviu cada desespero, que acalmou cada ansiedade, que esteve presentes em todos os momentos difíceis. Minha conquista também é graças a você!

Agradeço aos amores da minha vida, meus gatinhos, Lobo e Raposa, que, por muitas vezes, foram minha única fonte de paz no meio das adversidades e minha maior fonte de amor.

Por último, mas mais importante, agradeço à minha família, minha irmã Isabel e meus pais, Magali e Josué, que são meu suporte para toda vida, que nunca duvidaram de mim, que sempre me incentivaram e que fizeram tudo isso ser possível, que fizeram das tripas coração para que eu chegasse até aqui.

Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

-Gonzaguinha

RESUMO

A temática do presente trabalho aborda o processo de pertencimento étnico-racial de jovens negros do ensino médio no bairro do Jardim Cruzado, na cidade de Ibaté, São Paulo. O objetivo é entender como esses processos são constituídos em suas origens, pertencimentos familiares, territoriais e suas experiências escolares, além de verificar a influência desses processos nas projeções de futuro desses jovens. A pesquisa utilizou a metodologia biográfica narrativa, por meio de entrevistas, para entender a formação desses processos e como eles ocorrem. Os resultados revelaram que o processo de pertencimento étnico-racial dos jovens está em constante construção, derivado da construção da identidade, que se mostra mutável conforme a sociedade e cultura que os cerca. As interfaces entre os jovens e suas origens estão evidentemente conectadas ao histórico migratório e às experiências de vida de seus pais, que influenciam as projeções de futuro mais do que as vivências dos próprios jovens. As experiências escolares demonstram a importância da escola enquanto espaço de convívio social das juventudes e evidenciaram preocupações acerca da eficácia das trilhas antirracistas e do componente curricular “projeto de vida”. Este estudo, portanto, objetiva contribuir para os debates sobre juventudes negras e ensino médio no Brasil.

Palavras Chaves: Pertencimento étnico-racial, Juventude Negra, Processos de pertencimento, Ensino Médio.

ABSTRACT

The theme of this study addresses the process of ethnic-racial belonging among black high school students in the Jardim Cruzado neighborhood, in the city of Ibaté. The purpose is to understand how these processes are shaped by their origins, family ties, territorial connections, and school experiences, as well as to examine the influence of these processes on the future projections of these young people. The research employed a biographical narrative methodology through interviews to understand the formation and occurrence of these processes. The results revealed that the process of ethnic-racial belonging among these youths is in constant development, stemming from the construction of identity, which proves to be changeable depending on the society and culture that surrounds them. The connections between the youths analyzed in this dissertation and their origins are evidently linked to the migratory history and life experiences of their parents, which influence their future projections more significantly than the youths own direct experiences. The school experiences highlight the importance of schools as spaces for social interaction among young people and reveal concerns about the effectiveness of anti-racist pathways and the curricular component "life project." Therefore, this study aims to contribute to discussions about Black youth and high school education in Brazil.

Keywords: Ethnic-racial belonging, Black Youth, Belonging Processes, High School

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Caracterização dos participantes por renda, escolaridade dos familiares, naturalidade e raça/cor	19
QUADRO 2: Análise Paradigmática e Narrativa	20
QUADRO 3: Compilação biográfica dos objetos da pesquisa	56

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO ...
76

ANEXO 2: COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO
..... 78

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA
80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MEU REFLEXO NO ESPELHO	12
2 OBJETIVO	15
3 CAMINHOS DA PESQUISA	15
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	15
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	17
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	18
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	21
4. JUVENTUDES	22
4.1 JUVENTUDE NEGRA	25
5. ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA	33
5.1 ENSINO MÉDIO NÃO É TRANSIÇÃO	33
5.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA	34
5.3 PROJETO DE VIDA - PROJEÇÕES DE FUTURO	37
6. JARDIM CRUZADO, UM RECORTE ESPACIAL	42
7. CRIANDO AS BIOGRAFIAS	46
8. BIOGRAFIAS	47
8.1 CARLOS	47
8.2 MARLON	51
8.3 Lua	54
9. ANÁLISE BIOGRÁFICA	58
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
10. REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	79
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	79
ANEXO 2: COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	81
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA	83

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “O processo de construção do pertencimento étnico-racial de jovens negros/as do ensino médio na cidade de Ibaté/SP”, tem como objetivo analisar e compreender os processos de construção do pertencimento étnico-racial de jovens negros/as matriculados no ensino médio, no município de Ibaté-SP. A pesquisa foi desenvolvida com jovens, alunos do ensino médio do bairro Jardim Cruzado, buscando explorar as dinâmicas que envolvem essa construção identitária.

1 MEU REFLEXO NO ESPELHO

Meu interesse na temática da dissertação surge através de experiências pessoais enquanto mulher negra e professora de história em uma escola do ensino médio do bairro Jardim Cruzado em Ibaté-SP.

Aceitar-me como mulher negra foi um processo demorado e doloroso, que ocorreu durante meus primeiros momentos na Universidade. Advenho de um lar interracial em que a família materna é branca e possui traços fenotípicos ligados a uma identidade racial branca: pele clara e cabelos lisos e compridos. Ao mesmo tempo, na minha família paterna, convivi com minhas tias e primas que possuíam cabelos crespos e pele escura, características que não eram esteticamente aceitas. Desde que nasci, minha família costumava alisar os cabelos, ou realizar penteados, puxando seus fios o máximo para que escondessem seus traços crespos.

Quando me olhava no espelho, minha pele era escura, meus cabelos eram cacheados e tudo que eu enxergava naquela imagem refletida era fealdade. Durante minha adolescência não conseguia enxergar beleza nos traços que via refletidos no espelho e, portanto, procurava formas de encobri-los para que me percebesse mais

bela. As técnicas empregadas para disfarçar os traços negros de meus cabelos — esticar, puxar as raízes e prender em um coque — objetivavam esconder meus cachos.

Eu raramente usava maquiagem, uma vez que não é fácil encontrar o tom adequado. Nas poucas vezes em que utilizei maquiagem na minha infância e adolescência, era possível ver o desnível entre o tom da base com o tom de minha pele. Isso era especialmente doloroso pois eu estava cercada por uma família vaidosa e reprodutora de racismo. Desde nova em meu entorno parental eu ouvia falas como:

“Ela é tão linda, tão branquinha!”

“O cabelo está muito bagunçado. Por que você não alisa?”

“Você vai ficar linda quando crescer. Olha essa pele da cor do pecado, morena jambo!”

“Você é uma morena cor de jambo bonita, com as ancas grandes, boa pra ter filho.”

A mim, nunca foi dito que era preta. Eu era morena, cor de jambo, cor do pecado, parda. Mas preta não. Ser preto era um tabu, era triste. Ser preto era ser como meu bisavô, nascido na senzala, escravizado. Era comum que minhas tias comessem a cantarolar a trilha sonora da novela “Escrava Isaura” enquanto limpavam a casa.

Assumir-se como negro era considerado um discurso controverso. Ser negro estava associado à ideia de vitimização. O uso de cotas ou qualquer política pública voltada para a população negra era frequentemente interpretado como um ato de vitimismo. Além disso, o racismo era uma palavra pouco utilizada, uma vez que, naquele contexto, era percebido como algo inexistente.

Depois de alguns casamentos interraciais em minha família, os primeiros primos brancos nasceram. De olhos claros, eram admirados por sua beleza, um exemplo de formosura. Neste ponto, sendo preta, morena, parda, meu reflexo a mim era cada vez mais repulsivo.

Fruto de uma família cristã, todo laço familiar que ultrapassasse pai e mãe era de um completo conservadorismo que ensinava que tudo que viesse de matriz africana, tudo que fosse praticado em terreiro, era maligno. Assim me foi ensinado e assim eu reproduzia.

Carregada com essa bagagem, ia para a escola e vivenciava a reprodução do racismo em forma de brincadeiras, mesmo em classes pequenas. A forma como penteava o cabelo ou me vestia sempre gerava constrangimento motivado pelos comentários de meus colegas, criando cicatrizes em mim que, por muito tempo, achei serem comuns.

Quase no fim da adolescência saí de casa rumo à universidade. Proveniente de uma cidade pequena que não possui instituições de Ensino Superior, foi preciso me mudar de cidade para estudar. E um novo mundo se abriu diante dos meus olhos.

Conheci pessoas negras retintas com seus cabelos à mostra, ostentando cabelos volumosos, penteados *black power*, cachos livres e até mesmo mulheres com as cabeças raspadas. Grandes brincos e roupas coloridas destacavam seus tons de pele e, em um piscar de olhos, tudo que me tinha sido ensinado não fazia mais sentido e estava em conflito, sem reconhecer minha própria identidade.

Cercada de amigos pretos, fui convidada a participar de um coletivo negro que se reunia semanalmente para trocar experiências. Em meu primeiro encontro, percebi que as experiências que eu estava ouvindo eram semelhantes às minhas. Entendi que as cicatrizes emocionais eram coletivas e, naquele momento, compreendi meu pertencimento e minha identidade. Eu era uma mulher preta.

Na universidade me graduei em História e redescobri minhas origens. Conheci uma história da negritude que nunca havia me contado. Entendi que pretos não eram escravos, foram escravizados. Nas aulas pedagógicas, conheci a Lei 10.639/03¹ e projetei meu futuro como uma professora que fizesse a lei ser praticada, que através do ensino da História contribuiria para outros jovens e adolescentes negros não precisassem passar por um processo de construção identitária tão dolorido e demorado.

Contudo, a idealização realizada por mim enquanto graduanda não era tão simples de ser posta em prática. No exercício da magistratura em escolas públicas das periferias, percebi que a maior parte do meu público estudantil era formado por crianças e adolescentes pretos que, em sua maioria, ainda não tinha percorrido sua trajetória de pertencimento.

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Ao me mudar para São Carlos, em 2023, fui direcionada para trabalhar em uma escola estadual em Jardim Cruzado, composto por uma população majoritariamente negra e nordestina em um bairro marginalizado na cidade vizinha, Ibaté.

Com o passar dos meses, percebi que o contexto em que meus alunos estavam inseridos era de religiosidade cristã, criminalidade, pobreza, pouca escolaridade e pouco pertencimento étnico-racial. Assim, preocupei-me com qual era meu papel ali enquanto educadora. Como eu poderia contribuir para melhorar suas vidas e facilitar seus processos de pertencimento. Além disso, como a escola poderia contribuir para esses processos?

Estabeleci essas questões como preocupações centrais, que se tornaram o foco principal desta dissertação. Assim, o estudo aborda os processos de pertencimento étnico-racial e as projeções de futuro de jovens negros do ensino médio na cidade de Ibaté-SP, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação que atuam no acompanhamento desses jovens durante a construção de seus processos de pertencimento.

2 OBJETIVO

O objetivo deste estudo é compreender o processo de construção do pertencimento étnico-racial de jovens negros, estudantes do ensino médio, na cidade de Ibaté-SP.

Esse objetivo geral se desdobra em dois aspectos específicos:

Primeiro: analisar o processo de construção do pertencimento étnico-racial dos jovens em suas interfaces com as origens, a pertença familiar, as experiências escolares e as projeções de futuro.

Segundo: investigar as projeções de futuro desses jovens em relação à cidade de Ibaté, com ênfase no bairro Jardim Cruzado.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para alcançar os objetivos demarcados, o método escolhido para a pesquisa foi o de investigação qualitativa com pesquisa narrativa biográfica. O método qualitativo advém do século XVIII e XIX, quando diferentes cientistas das áreas das ciências humanas começaram a buscar novas formas de investigação que diferissem dos métodos das ciências físicas e naturais (Gatti e André, 2011).

A abordagem escolhida, biográfica, foi caracterizada por Denzi e Lincoln (2006 *apud* Augusto et al., 2013) como uma abordagem interpretativa do mundo. Em outras palavras, seus pesquisadores estudam os fenômenos e processos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos e situações através dos significados que as pessoas a eles conferem.

Na medida em que o pesquisador tem interesse em trabalhar com sujeitos que possuem suas subjetividades, não podendo ser mensuradas em números ou dados, é preciso realizar uma abordagem que o aproxime dos indivíduos

[...] não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico (Ghedin, 2004, p. 8).

Utilizando a pesquisa biográfica, pude me aproximar dos sujeitos da investigação: os jovens negros/as estudantes do ensino médio.

Com a utilização da biografia como metodologia de pesquisa, busquei trazer a história da vida dos jovens negros/as, através de uma construção de relatos da vida do sujeito por meio de uma análise individual e singular.

A bibliografia se conjuga com a processualidade histórico-política das estruturas sociais, já que capacita a compreender o cenário histórico mais amplo em termos de seu significado para vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos (Mils, 1982 *apud* Thé, 2022, p. 4).

Ao utilizar uma pesquisa biográfica, procurei o evento-chave que contribuiu para o impacto do descobrimento do pertencimento desses jovens negros/as, através de

perguntas semiestruturadas, e permiti que o sujeito se sinta livre para conduzir a entrevista e me relatar sua trajetória de vida.

O uso da abordagem biográfica tem sido frequente nas pesquisas em educação atualmente, afinal, a metodologia biográfica tem as investigações com fontes pessoais, com o objetivo de documentar acontecimentos, situações e experiências, como ponto central (Weber, 2019).

O enquadramento biográfico (...) torna o lado pessoal e oculto da vida, da experiência do conhecimento. Acomoda todas as abordagens e vias de pesquisa cuja principal fonte de dados é extraída de biografias, material pessoal ou fontes orais, que dão sentido, explicam ou respondem questões vitais atuais, passadas ou futuras, com base na elaboração ou argumentos possíveis com as quais a vida é contada. (...) (Bolívar e Domingos, 2005, p. 6).

A pesquisa biográfica-narrativa cada vez mais se torna relevante, alterando as formas habituais do que se considera conhecimento, procurando explorar os significados das histórias de vida, para construir uma perspectiva própria através de percepções do conhecimento prático e experimental, reconstruindo e compreendendo, contextualizando o socioeconômico e cultural, construindo e reconstruindo as narrativas em um processo constante (Bolívar e Domingos, 2005).

Para Bolívar e Domingos (2005) é através da narrativa biográfica que se pode expor a voz dos protagonistas do cotidiano, mostrando aquilo que, em suas perspectivas, influenciaram significativamente a serem quem são.

A investigação biográfica serve para explicitar os processos de socialização, os principais suportes da sua identidade, os impactos que recebem e percebem, os incidentes críticos da sua história, a evolução das suas exigências e expectativas, bem como os fatores que condicionaram a sua atitude perante a vida e em direção ao futuro. (Bolívar e Domingos, 2005, p. 8)

Bolívar (2002), explicita ainda que a narrativa biográfica é uma forma de realidade e não apenas uma metodologia. Ela permeia a experiência e molda a construção social da realidade. Por meio dessa experiência é compreendida a história do outro. A construção do sentido é realizada por meio da análise e descrição dos dados biográficos, ou seja, a história do outro é uma maneira de compreender e expressar a vida.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha de jovens negros/as do ensino médio do bairro Jardim Cruzado em Ibaté como sujeitos da pesquisa se deu devido a minha experiência como professora do ensino médio neste bairro. Em meu cotidiano, percebi que os jovens negros/as ali inseridos não demonstravam ter uma ligação com sua própria negritude, o que me compeliu a questionar como se davam os processos de construção do pertencimento étnico-racial desses jovens e se estavam relacionadas ao processo educacional, contextos geracionais e territorialidade. Por isso, escolhi jovens que ainda frequentam o ensino médio e, especificamente, que pertencem ao bairro Jardim Cruzado.

No século passado, os territórios ao redor das cidades de São Carlos e Araraquara eram de produção agrícola. Com o declínio da economia cafeeira no país e mudanças políticas, as cidades voltaram a investir na produção de cana de açúcar, principalmente após a construção da usina de cana de açúcar no território que hoje pertence a Ibaté.

Com a promulgação da “Lei de Terras”², os cortadores de cana, assim como outros trabalhadores das fazendas que moravam em pequenos lotes destinados à moradia, foram expulsos das fazendas e precisaram procurar outro lugar para viver. Assim foi criada a vila de Ibaté, que posteriormente se transformou em município “dormitório” para trabalhadores das fazendas ao redor.

Dentre os bairros de Ibaté, Jardim Cruzado se tornou um dos principais espaços na cidade para construção de moradias para os trabalhadores, sobretudo pela sua proximidade com a usina de cana de açúcar. Além da população que já moravam nas redondezas, o aumento do fluxo migratório para o Sudeste em busca de trabalho contribuiu para o crescimento da população de Ibaté. Assim, o Jardim Cruzado se tornou um polo habitacional para migrantes nordestinos em busca de melhores condições de vida. (Mello, 2008)

² Como ficou conhecida a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento legal específico que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão.

No capítulo 4 deste trabalho, aprofundarei sobre a história da cidade de Ibaté e do bairro Jardim Cruzado. Com base nessas particularidades históricas e sociais, foram selecionados os jovens negros/as da presente pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a escolha dos sujeitos da pesquisa, precisava me conectar com eles. No bairro Jardim Cruzado, existem apenas duas escolas de ensino médio, e a escolha entre as escolas ocorreu pela exclusão da escola na qual eu havia atuado como professora. O objetivo era evitar que os jovens se sentissem desconfortáveis durante as entrevistas por já me conhecerem previamente.

Consequentemente, a segunda escola se tornou um ambiente para identificar e contatar os jovens interessados em participar da pesquisa. Após obter autorização da Diretoria de Ensino de São Carlos, responsável pelas escolas estaduais de Ibaté, e da direção da escola escolhida, visitei as turmas do segundo e terceiro anos do ensino médio.

Em minha primeira visita, me apresentei aos estudantes, explicando o motivo da minha presença na escola. Expus o tema da pesquisa, expliquei como ela seria desenvolvida e os convidei a participarem.

Aqueles que demonstraram interesse em colaborar receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)³, para que os responsáveis assinassem. Esses documentos resumiam a pesquisa e continham informações sobre o papel dos participantes; a confirmação de que a participação seria voluntária e sem qualquer tipo de recompensa; os riscos e benefícios da participação, além dos meus dados de contato e os dados da Professora Tatiane Cosentino, orientadora da pesquisa, para que os jovens ou seus responsáveis pudessem entrar em contato a qualquer momento e esclarecer possíveis dúvidas.

Apesar do interesse em participar da pesquisa tenha sido unânime entre os alunos, nem todos os jovens obtiveram o consentimento dos responsáveis. Assim, dos 21 alunos, apenas 11 obtiveram a autorização dos responsáveis, enquanto 10

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer : 6.866.266

interessados não obtiveram autorização. Na turma do segundo ano, apenas sete alunos estavam presentes, dois se interessaram pela pesquisa e levaram o termo para os responsáveis assinarem. Ambos receberam a autorização. Aos que entregaram os termos assinados, foi entregue da documentação para si e para os responsáveis.

Com os termos devidamente assinados, foi realizado um breve questionário em formato físico, respondido por 11 alunos da terceira série e dois alunos da segunda série. O questionário⁴ apresentou questões de caracterização étnico-racial, de origem, escolaridade familiar, situação de trabalho e renda.

O conceito de família não foi previamente especificado, devido à diversidade de composições familiares existentes no Brasil. Optou-se por deixar que os participantes compartilhassem espontaneamente informações sobre as pessoas que considerassem como família, evitando assim qualquer imposição ou definição restritiva do termo.

Após a realização do questionário, os dados foram sistematizados e tabulados⁵, e quatro jovens foram selecionados para a segunda fase da pesquisa. A seleção foi realizada levando em conta seus diferentes contextos socioeconômicos, a naturalidade familiar e a autodeclaração de cor e raça, a fim de garantir uma maior variabilidade entre os participantes.

Dos quatro jovens convidados, três aceitaram participar da fase das entrevistas biográficas e uma jovem desistiu da pesquisa por sobrecarga de responsabilidades, o que inviabilizou sua disponibilidade para a pesquisa.

QUADRO 1: Caracterização dos participantes por renda, escolaridade dos familiares, naturalidade e raça/cor.

PARTICIPANTES	RENDA FAMILIAR	ESCOLARIDADE DOS PAIS	ESCOLARIDADE DOS AVÓS	NATURALIDADE FAMILIAR	COR
Carlos	3 a 4 salários-mínimos	Ensino Médio Completo	Ensino Fundamental II Incompleto	Bahia	Preto
Lua	1 salário-mínimo	Ensino Médio Completo	Ensino Fundamental II Incompleto	Ibaté	Parda
Marlon	2 salários-mínimos	Não informada	Não informada	Pernambuco	Preto

Fonte: De autoria própria.

⁴ Anexo I

⁵ Anexo II

Em seguida, foram realizadas entrevistas biográficas semiestruturadas⁶, com duração máxima de uma hora e meia por dia. Os encontros foram agendados presencialmente, indo ao encontro dos jovens em Ibaté, no ambiente em que se sentiam mais confortáveis para realização das entrevistas. Isso permitiu minha inserção nos ambientes que os participantes frequentam cotidianamente. Os locais escolhidos foram uma sorveteria, localizada no centro de Ibaté — onde a juventude da cidade costuma frequentar — e uma padaria localizada no Jardim Cruzado.

A entrevista foi estruturada em quatro tópicos, organizados de acordo com as diferentes informações desejadas:

- Geração: abordou a vida de seus familiares antes do seu nascimento, incluindo aspectos geracionais;
- Infância: explorou a vivência infantil, momentos marcantes e demais experiências importantes desse período;
- Juventude: focalizou o pertencimento étnico-racial dos jovens, a vivência escolar e a relação com a cidade;
- Futuro: questionou sobre os planos familiares sobre futuro e a influência da religião.

Através deste roteiro foram feitas perguntas amplas, permitindo que os participantes pudessem se sentir livres para discursar sobre suas vidas e compartilhar apenas aquilo que se sentissem confortáveis para falar. As entrevistas tiveram por finalidade “colher e ouvir, em sua singularidade, a fala do jovem em um momento x de sua existência e de sua experiência” (Delory-Momberger, 2012).

Ao utilizar entrevistas biográficas, retirei-me do conceito padrão de entrevista estruturada, no qual o pesquisador faz uma pergunta direta e o entrevistado (informante) responde especificamente o que lhe foi perguntado. Neste caso, enquanto pesquisadora, não fui mais o centro da entrevista e sim o entrevistado, que pode se expressar da forma mais ampla e mais aberta possível.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

⁶ Anexo III

Bolívar divide a análise dos dados biográficos em duas formas: a paradigmática e a narrativa. A análise paradigmática “procede através de tipologias, taxonomias ou categorias paradigmáticas para chegar a determinadas generalizações do grupo estudados” (Bolívar, 2002, p. 12). Ou seja, através de procedimentos paradigmáticos, o pesquisador produz conhecimento generalizado a partir de um conjunto de histórias particulares.

Por outro lado, na análise narrativa, os estudos se baseiam em casos particulares, produzindo um relato a partir de uma trama ou argumento. O resultado é uma narrativa particular, sem aspirar à generalização (Bolívar, 2002).

Bolívar (2002), transformou as diferenças entre a análise paradigmática e narrativa em um quadro comparativo para melhor visualização.

QUADRO 2: Análise Paradigmática e Narrativa

CATEGORIA	ANÁLISE PARADIGMÁTICA	ANÁLISE NARRATIVA
Modos de análise	Tipologias e categorias, normalmente estabelecidas indutivamente.	Reúne dados e vozes em uma história ou enredo, configurando uma nova história narrativa.
Interesse	Temas comuns, agrupamentos conceituais, que facilitam a comparação entre os casos.	Elementos distintivos específicos. Revelam o caráter único e específico de cada caso. Singularidade.
Crítérios	Comunidade científica estabelecida; tratamento formal e categórico.	Autenticidade, coerência; caráter compreensível e único.
Resultados	Relatório “objetivo”. Análise comparativa. Vozes como ilustração.	Gerar uma nova história narrativa reunida a partir das diferentes vozes, pelo pesquisador
Exemplos	Análise de conteúdo convencional, “teoria fundamentada”.	Reportagens antropológicas e boas reportagens jornalísticas ou televisivas.

Fonte: BOLÍVAR, 2002, página 9

Considerando as duas formas de realizar a análise biográfica, a presente pesquisa se encaixa na abordagem de análise narrativa. Assim, a história de vida dos participantes foi coletada por meio de entrevistas semiestruturadas que foram conduzidas de acordo com os relatos apresentados pelos entrevistados. Após a transcrição das entrevistas, foi criado um relatório comparando as histórias para construir uma narrativa que evidencia o processo de pertencimento étnico-racial de jovens negros, alunos do ensino médio, na cidade de Ibaté-SP.

4. JUVENTUDES

Os sujeitos da minha pesquisa são jovens, e, para compreender melhor as concepções sobre juventude, é importante mencionar as contribuições do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais, bem como o trabalho do professor Juarez Dayrell. Dayrell desenvolve o conceito de “juventudes” afastando-se da abordagem tradicional sobre uma juventude que compreende apenas um período de transição entre a infância e a vida adulta.

De acordo com Dayrell (2003), podemos entender a juventude simultaneamente como uma condição social e uma forma de representação. Construir uma noção de juventude dentro da diversidade é uma tarefa complexa que exige desprendê-la dos critérios rígidos nos quais a sociedade tende a enquadrá-la. Para o autor, o caminho para compreendê-la não é considerá-la como uma etapa linear com início, meio e fim, a ser superada na vida adulta, mas entendê-la a partir das particularidades de cada jovem.

Compreende-se a partir das ideias do autor que, apesar da sociedade tratar a juventude como uma unidade, é preciso considerar que existem diferenças internas relacionadas aos diferentes desenvolvimentos do indivíduo — fisiológico, psíquico e social — que se manifestam de formas diferentes nesse momento da vida. Por exemplo, um adolescente de 15 anos, que acabou de entrar no ensino médio, é diferente de um jovem de 20 anos, que já encerrou sua trajetória escolar. Dessa forma, é necessário identificar o que as juventudes têm em comum e suas peculiaridades (Dayrell e Carrano, 2014).

Através de suas pesquisas, Dayrell e Carrano (2014) alertam para perigo de reduzir a juventude a uma definição cronológica ou etária, uma vez que esse critério varia de acordo com a cultura em que o jovem se faz presente e cada sociedade define o tempo de juventude a uma idade diferente. No Brasil, o estatuto da juventude⁷ (Brasil, 2013) estabelece que os sujeitos são considerados jovens até seus 29 anos.

⁷ Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13): “São consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.”

Dessa forma, podemos entender a juventude como uma construção socialmente produzida que leva em conta diferentes fatores, como posição social, sentidos, representações e vivências. Essas atribuições sociais ganham particularidades específicas de acordo com contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Dayrell e Carrano (2014) elucidam que o início da juventude ocorre na adolescência, fase perpassada por mudanças biológicas, psicológicas e de inserção social, como a possibilidade biológica de gerar filhos, a redução da necessidade de proteção parental e o aumento das responsabilidades. No entanto, o fim da juventude e a entrada na vida adulta não pode ser categorizada com tanta facilidade, uma vez que ocorre em momentos distintos para cada jovem. Alguns eventos-chave, como terminar os estudos, casar-se, trabalhar, adquirir a casa própria e ter filhos podem marcar essa transição, mas essas situações podem não ocorrer para todos os sujeitos.

Os autores elucidam que a juventude é formada por sujeitos que vivem e experimentam essa fase de acordo com o contexto sociocultural em que estão inseridos. Desta forma, surge então a noção de juventudes no plural.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (Dayrell e Carrano, 2014, P. 112).

Desta forma, chegamos à concepção de que juventude é uma ideia que deve ser entendida como uma condição plural. Esta concepção reafirma o conceito do jovem como sujeito, conforme Charlot (2000; *apud* Dayrell, 2003, p.1) já discutiu, “O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade”.

A juventude, portanto, se torna parte de um processo mais amplo da constituição dos sujeitos. Apesar de ser um momento determinado, não é apenas uma passagem para a vida adulta pois possui sua própria importância.

O contato do professor Dayrell com jovens durante suas pesquisas evidenciou que estes sujeitos são seres humanos que sofrem, amam, se divertem, se posicionam, possuem desejos e elaboram propostas para melhorar sua qualidade de vida. É nesse processo que eles vão sendo construídos como sujeitos.

Ver o jovem como um sujeito é uma postura metodológica e ética. Para o cotidiano do educador, esse conceito implica em compreender que o jovem é capaz de refletir, ter suas próprias perspectivas e ações. Tal posicionamento é difícil, exige autorreflexão e autocrítica. Para os jovens, a juventude não é um momento transitório ou uma fase de preparação para o futuro, mas um tempo de vivências intensas (Dayrell, 2003).

Em seu livro *Juventude e o Ensino Médio*, Dayrell e Carrano utilizam da música da banda Charlie Brown Jr. para discorrer melhor sobre a juventude brasileira.

“Vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar, nunca tive a chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance” (Chorão et al, 2000).

Ao analisar esse trecho da música, podemos fazer algumas reflexões. Primeiramente, o fato de que os jovens, principalmente aqueles de classe populares, quase nunca são contemplados por políticas públicas que garantam acesso a bens materiais e culturais, bem como espaços adequados para aproveitar melhor essa fase da vida.

Dayrell (2003) exemplifica o descaso da sociedade para com o jovem por meio da escola. No cotidiano escolar, a fala do jovem pouco é ouvida ou validada nas tomadas de decisões importantes para a instituição, o que desestimula esses jovens à participação e protagonismos.

Outro ponto abordado pelo autor são os estereótipos negativos sobre a juventude que a sociedade reproduz, retratando a juventude como um momento passageiro, uma fase do sujeito que “ainda não chegou a ser”, negando aos jovens o presente. Dayrell (2003) alerta sobre a necessidade indispensável de considerar o jovem no presente, na fase que ele está vivendo, caso contrário corre o risco de ser destituído de sua identidade, como a planta de uma construção futura.

Tal ideia se conecta com a percepção da juventude como uma fase problemática. Os índices alarmantes de homicídio, tráfico de drogas, consumo de álcool e substâncias ilícitas, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), assim como gravidez na adolescência, contribuem para a formação de uma imagem da juventude como um problema social. É indispensável, portanto, compreender a juventude sem reduzi-la a uma fase problemática, mas como um momento que pode ser afligido por dificuldades — como qualquer outro momento da vida.

Para Dayrell (2003), compreender o jovem como um problema é rotulá-lo como uma nova classe perigosa a ser combatida. A difusão dessa ideia atrapalha os desenvolvimentos de ações e políticas públicas direcionadas à juventude e isenta o jovem de ser um sujeito de direitos. Apesar da legislação brasileira reiterar que os jovens são titulares de direitos, eles continuam sofrendo com a insuficiência de políticas públicas para que possam exercer a plena cidadania.

4.1 JUVENTUDE NEGRA

Após uma leitura e reflexão dos textos do professor Dayrell que contribuíram para um maior entendimento sobre juventudes, percebi que não eram suficientes para compreender as juventudes com as quais trabalho, uma vez que minha pesquisa possui um recorte específico sobre jovens negros/as.

Desta forma, compreendi a necessidade de me debruçar sobre as pesquisas atuais que focalizam a juventude negra, buscando entender quais têm sido os focos desses estudos e suas descobertas. Para alcançar esse objetivo, realizei uma nova pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos “juventude negra” e “juventude negra e ensino médio”.

Essa investigação produziu um levantamento sobre os trabalhos encontrados, utilizando como critério de seleção aqueles que abordavam a juventude negra brasileira, especialmente aqueles indivíduos que ainda estão na escola, sem um recorte específico.

Durante a pesquisa, encontrei mais de 400 trabalhos acerca da juventude negra. No entanto, muitos deles possuíam recortes específicos que não se encaixavam na minha pesquisa, como estudos sobre os altos índices de violência, as experiências de

jovens encarcerados, genocídio da juventude negra, desemprego, entre outros assuntos que não eram foco da minha pesquisa.

Durante o processo de levantamento, percebi que a maior parte dos trabalhos sobre juventude negra apresenta um compilado das dificuldades e desafios enfrentados pela população negra no Século 21. Entre os cem primeiros trabalhos que aparecem ao pesquisar o termo “juventude negra” no BDTD, 41 estudos discorrem sobre violência, racismo e as dificuldades encontradas pelos jovens negros.

Outros trabalhos possuíam recortes temáticos que se diferenciavam do meu estudo, tais como:

- três trabalhos sobre juventude quilombola;
- três trabalhos sobre outras formas de ensino, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação carcerária;
- 14 pesquisas sobre manifestações culturais, como capoeira, slam, poesia e ritmos musicais;
- 21 estudos de casos ou específicos para alguma região territorial;
- dois trabalhos sobre a mulher negra no contexto da juventude;
- dois estudos que abordam a juventude negra sob perspectivas de outras áreas do conhecimento, como a terapia ocupacional.

Na pesquisa com intersecção entre os termos “juventude negra” e “ensino médio”, 76 trabalhos foram apresentados:

- 35 estudos sobre apenas uma das intersecções (ou apenas sobre ensino médio ou apenas sobre juventude);
- dez trabalhos abordam violência racial e processos de exclusão dos negros no ambiente escolar;
- três trabalhos sobre a lei de cotas;
- oito estudos de casos;
- quatro pesquisas com foco na juventude negra feminina;
- dois sobre gestão escolar no contexto da juventude negra;
- quatro trabalhos que já haviam sido encontrados na pesquisa anterior.

Como critério de seleção dos trabalhos, escolhi aqueles que falassem diretamente do tema da juventude negra. A partir da análise dos resumos, alguns estudos foram lidos, mas não necessariamente foram utilizados como base teórica

dentro da dissertação. Ainda assim, me auxiliaram a compreender melhor o que procurar sobre juventude negra.

Um exemplo foi a tese do Dr. Natalino Neves da Silva, intitulado “O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)”, que abordou sobre o valor da experiência social e escolar desses jovens. Em seu trabalho, ele aplicou um questionário e lidou com alunos do terceiro ano do ensino médio, mas com um recorte específico — uma escola de Belo Horizonte. Sua pesquisa e a minha possuem pontos de convergência, especialmente em seu recorte sobre juventude e escola.

Um dos trabalhos selecionados foi a dissertação de mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de João Gabriel Nascimento (2014), intitulada “Raça, Mídia e Juventude: Representações da juventude negra”. O autor investiga sobre diferentes abordagens acerca dos conceitos de raça e juventude, analisando as representações da juventude negra que são difundidas pela mídia. O trabalho contribuiu para a minha compreensão das representações difundidas sobre juventude negra e como elas influenciam a construção da identidade do jovem negro.

Nascimento (2014) discorre sobre o tema por meio do Mapa da Violência de 2012, escrito por Bento e Behin (2005), quando afirma que a diferença entre ser um jovem negro e ser um jovem branco na sociedade contemporânea brasileira e não se reduz apenas a diferenças fenotípicas. Existe um abismo que separa essas duas juventudes em diversos aspectos. O autor apresenta dados do Mapa da Violência de 2012, que relata que de cada três jovens assassinados no Brasil, dois são negros.

Segundo dados mais recentes, a situação se agravou, e o Atlas da Violência de 2024 (IPEA, 2024) evidencia bem essa realidade. Ponderando dados de 2022, o Atlas mostra que, para cada uma pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos. Uma década depois e o abismo que separa essas duas juventudes permanece imenso.

Entretanto, é possível observar que Nascimento (2014) critica a forma como a juventude negra brasileira vem sendo representada, já que essas imagens reforçam estereótipos construídos ao longo dos Séculos 19 e 20, influenciando as relações cotidianas atuais. Tais representações são encontradas facilmente em filmes, novelas, jornais e publicidades, difundindo um estereótipo pré-concebido sobre a juventude

negra. Esse estereótipo unifica a juventude negra perante a sociedade, dizimando sua individualidade e pluralidade.

Minha pesquisa, portanto, dialoga com o que Nascimento (2014) critica: a necessidade de compreender que juventudes são plurais, assim como as juventudes negras. O autor corrobora a necessidade de estudarmos sobre a juventude negra especificamente, considerando seus múltiplos sujeitos e compreendendo suas pluralidades. Por exemplo: o jovem negro da capital é diferente do jovem negro do interior, assim como existe diversidade dentro de uma mesma cidade. Ou seja, a juventude negra não está resumida ao hip-hop, à capoeira ou às religiões de matriz afro-brasileira. O jovem negro está presente nas diferentes manifestações culturais e religiosas e essa pluralidade não deve ser hierarquizada, definindo o grau de intensidade da negritude vivenciada.

Para Nascimento (2014), a juventude negra atual é afetada pelo peso da memória coletiva que domina o imaginário social, ainda sobrecarregado pelos resquícios de um Brasil escravocrata e firmado sobre uma estrutura racista. “Ou seja, é a presença do passado no presente de forma pouco ressignificada, uma vez que se antes a chibata e o açoite eram ferramentas de repressão, agora o cassete ganha essa função” (Nascimento, 2014, p. 49).

Outro trabalho relevante encontrado durante a minha pesquisa foi a dissertação de mestrado da pesquisadora Noely Thais Evangelista, “Juventude negra, subjetividade, ensino médio e mercado de trabalho: um levantamento bibliográfico das publicações entre os anos 2000 e 2020”. Sua pesquisa mapeia estudos de juventude negra, ensino médio e mercado de trabalho, temas que se alinham com a minha pesquisa em questões-chave.

Através desse mapeamento, encontrei outros autores que discorrem sobre os temas da minha dissertação, alguns dos quais eu já havia selecionado na pesquisa, como Natalino Neves da Silva, além de outros autores de grande contribuição para os estudos de juventude negra, como Rodrigo Ednilson de Jesus e Nilma Lino Gomes.

Após ler sobre a contribuição das pesquisas de Rodrigo Ednilson de Jesus no trabalho de Noely Evangelista, procurei seu nome do BDTD e encontrei sua dissertação e tese, ambas tratando sobre juventude negra. Minha curiosidade sobre o trabalho do pesquisador me levou a buscar seu nome na plataforma SciELO que me

direcionou para vários trabalhos de sua autoria, incluindo alguns em parceria com o professor pesquisador Juarez Dayrell. Descobri também que Jesus é um pesquisador colaborador do Observatório da Juventude, organização já mencionada no capítulo anterior.

Desta forma encontrei o trabalho escrito por Rodrigo Ednilson Jesus e Juliana Batista Reis, intitulado “Juventude e Diversidade Racial”. Nele, os autores discorrem sobre o debate das relações étnico-raciais e suas interações com a escola. O ambiente escolar, sobretudo as escolas públicas, se torna um local de suma importância pois possui maior diversidade étnico racial, não apenas entre os alunos, mas também entre os demais membros da comunidade escolar, corroborando a importância do tema escolhido para esta dissertação.

Uma das questões mais recorrentes ao tratarmos das relações raciais nas escolas são a utilização dos apelidos, particularmente os que remetem à sua diversidade racial, pois interferem diretamente na construção da identidade dos jovens. Segundo Jesus e Reis:

(...) é comum que seus apelidos se refiram, direta ou indiretamente, à sua cor de pele. Ex: Pelé, Obina, negão, crioulo, macaco etc. Entre as meninas negras, tal associação também tende a ocorrer. No caso delas, entretanto, as referências ao corpo e ao cabelo estão, em geral, vinculadas aos padrões de gênero e de beleza socialmente definidos (Jesus e Reis, 2014, p. 15).

A utilização de apelidos pejorativos entre os jovens de idade escolar é muitas vezes rotulada como bullying. No entanto, com o uso exacerbado desse termo tornou o seu significado banal e ausente nas práticas recorrentes de racismo, homofobia ou sexismo.

Na sequência, Jesus e Reis (2014) relatam que as imagens negativas associadas à negritude, somada com a falta de imagens positivas sobre a identidade negra, pode causar danos à formação da autoimagem e da autoestima dos jovens negros, entrando em consonância com a ideia expressa por Nascimento (2014) sobre a influência das representações na construção da identidade do jovem negro.

A falta de imagens positivas, resulta na invisibilização da negritude, não no sentido da palavra como algo que não existe, mas como aquilo que foi construído como inexistente. Há uma ausência de compreensão sobre a importância da representatividade étnico-racial. Muitas pessoas não entendem como a escassez de

peças negras em lugares de destaque em filmes, séries e no entretenimento podem afetar a construção da identidade de um jovem. Para Jesus e Reis (2014), isso se deve ao fato de que a sociedade acredita que a identidade racial de crianças e jovens não precisa ser trabalhada, pois já está formada.

Jovens e crianças estão em constante processo de construção identitária, e são afetados por aquilo que veem, experimentam e como se dão suas relações. Nesse período de suas vidas, os referenciais identitários auxiliam na formação da imagem que eles estão construindo de si mesmos. A comunidade escolar precisa contribuir para que as crianças e os jovens tenham acesso às representatividades positivas e sem estereótipos e conteúdos discriminatórios (Jesus e Reis, 2014).

Jesus e Reis (2014) destacam ainda que, apesar do conceito de raça não estar mais presente nos estudos biológicos, raça ainda é um conceito sociológico empregado como uma construção cultural e social, como uma ferramenta de exclusão e opressão. Nesse caso, traços fenotípicos são utilizados para rotular grupos como raça inferior e, por consequência, tornando-os vítimas de discriminação e exclusão.

Para os autores, atos de discriminação, como os apelidos mencionados anteriormente, são frutos de uma sociedade colonizadora que, no final do século 19 e início do século 20, era usado para justificar comportamentos e modos de pensar e viver das sociedades exploradas como resultado de suas características genéticas (JESUS e REIS, 2014).

Jesus e Reis (2014) afirmam ainda que, atualmente, a existência do racismo é negada, pois é raro encontrarmos indivíduos abertamente racistas. No entanto, as ideologias do passado ainda influenciam as relações raciais no Brasil. Quando os estudos sociais afirmam que o racismo no Brasil é institucionalizado, não significa que o racismo seja legalizado ou oficializado pelo Estado no Brasil, mas que a hierarquização baseada na existência de raças superiores e inferiores foi instituída como práticas sociais e são continua sendo reproduzida.

Outra autora mencionada por Evangelista (2022) é a pesquisadora Nilma Lino Gomes, um nome já conhecido por mim desde a graduação. Pesquisando pelo nome da autora no SciELO, encontrei trabalhos da autora que foram pertinentes à minha pesquisa, como “Pedagogia da Crueldade” e “Cultura Negra e Educação”. Ela nos explica que uma das formas de manutenção do racismo é o medo. As elites detentoras

de poder incitam a sociedade a temer coletivamente determinados grupos sociais, justificando, assim, atos de violência.

Para a pedagoga, o medo incitado pela elite é a projeção de seu próprio temor, presente desde a época da escravidão, quando os negros foram libertados sob condições miseráveis e ocuparam as ruas do país. Essas elites, então, se enchem de pânico, pois sabiam que tal condição era fruto da exploração e da violência praticada por elas por quase quatro séculos.

(...) e nessa neurose coletiva, parte da grande massa populacional brasileira passa a projetar no outro, no seu igual, sentimento de medo que, na realidade, é o medo de si mesma (Gomes e Laborne, 2018 p. 14)

Para as autoras, isso significa que o avanço da luta da comunidade negra e suas conquistas por espaço provocou medo nessas elites, e, conseqüentemente, tornou-as ainda mais violentas.

A adolescência e a juventude negra e pobres, faveladas, com a sua cor, suas roupas, sua linguagem, seu destemor, sua possibilidade de circulação no espaço urbano (mesmo com as insistentes tentativas de segregação racial nos territórios) se configuram nessa produção história da branquitude e do medo como coletivos ameaçadores. Esses mesmos coletivos confrontam corajosamente a violência (Gomes e Laborne, 2018, p. 14).

Constatamos então que racismo é uma violência que incide majoritariamente sobre determinados sujeitos com características específicas, consequência da ancestralidade negra e africana. Quando o sujeito possui esses sinais, ele sobressai tudo que há de negativo construído pelo racismo, relações de poder, lutas de classe e desigualdades.

Ao interligar juventude e racialidade, Gomes e Laborne nos alertam que o direito à vida é o principal direito do ser humano, que se desdobra no direito ao trabalho, à saúde, à educação, à moradia e à alimentação. No entanto, esse direito não está sendo respeitado, como demonstrado pelo alto índice de violência. A violência é uma negação do direito à vida. Nas palavras das autoras “Violar o direito à vida da nossa adolescência e juventude é condenar o nosso futuro à pena de morte” (Gomes e Laborne, 2018, p. 1).

No artigo “Pedagogia da Crueldade”, Gomes e Laborne (2018) explicam sobre como a mortalidade permeia nossos jovens negros de maneira desproporcional. A

sociedade é culpada por gerar mecanismos que acobertam e deixam impunes que aqueles que cometem essa violência. Assim, a cada dia que passa, ser negro se torna uma marca de estigma. Os jovens negros sempre serão considerados suspeitos devido aos seus estereótipos raciais e qualquer objeto em suas mãos será interpretado como uma arma pela polícia.

As autoras também afirmam que, em caso de resistência à prisão, é permitido o uso de qualquer meio para conter o indivíduo que possa ser usado em defesa do policial. No entanto, tais meios acabam justificando execuções mascaradas de confrontos que nunca ocorreram. É necessário considerar que a polícia militar é um legado da ditadura, que em teoria deveria proteger os cidadãos, mas, na prática, serve para ameaçar e executar populações marginalizadas.

Pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) aponta que, entre 2009 e 2013, as polícias brasileiras mataram 11.197 pessoas em casos listados como autos de resistência – seis mortes por dia, sabendo que o total é subnotificado, pois alguns Estados não repassaram dados ao FBSP (Gomes e Laborne, 2018 p. 9)

Ao correlacionarmos os dados de amostra da mortalidade da juventude negra com as concepções de juventude vistas até aqui, nos deparamos com análise de Jesus e Dayrell (2016) de que o racismo interfere diretamente no rendimento escolar do jovem.

5. ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA

Além dos sujeitos da pesquisa serem jovens negros/as, outro recorte estabelecido foi a de que sejam estudantes do ensino médio. Em tal situação, senti a necessidade de compreender o que as pesquisas atuais estabelecem sobre a juventude no ensino médio. Dessa forma, ampliei a pesquisa a partir dos autores parceiros do Observatório da Juventude que se debruçaram no tema do ensino médio, tais como Wivian Weller, Sara Villas e Symaira Nonato.

5.1 ENSINO MÉDIO NÃO É TRANSIÇÃO

Em continuidade ao pensamento exposto anteriormente, de que a juventude e a adolescência não podem ser consideradas como uma prorrogação da infância ou uma

fase transitória antes da idade adulta, o ensino médio também não pode ser visto como uma extensão do ensino fundamental (Weller, 2014).

Para Weller (2014), embora, de maneira geral, o ensino médio seja considerado uma etapa na vida dos jovens entre 14 e 18 anos, parte dos estudantes não se encontra nessa faixa etária, conciliando, muitas vezes, a vida escolar com o período em que se espera que desenvolvam seus projetos de futuro.

Wivian Weller ressalta que a escola de ensino médio, juntamente com outras instituições, se torna um espaço que deve oferecer aos estudantes os meios necessários para o desenvolvimento de seus projetos de vida. Desse modo, forma-se a ideia de que o ensino médio é um momento transitório (Weller, 2014).

A expressão "transição para" é a ideia de saída de um lugar para outro, encaixando-se no presente contexto como a mudança de uma posição atual para a projeção de um futuro.

A autora conversa com a ideia de Juarez sobre juventude, reforçando que as conquistas que se espera dos jovens, como passos transitórios para a fase adulta — autonomia financeira, constituição conjugal e familiar, construção de noções de cultura e política —, não são eventos lineares na vida da juventude e não dependem unicamente deles, sendo influenciados por outros indivíduos e pelo contexto social (Weller, 2014).

5.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Para discorrer melhor sobre o ensino médio, vi a necessidade de pesquisar sobre o Novo Ensino Médio e suas mudanças para compreender se as alterações influenciam nas suas relações com a juventude negra. Ao pesquisar no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações as palavras “Novo Ensino Médio”, deparei-me com uma lista de quase 10 mil trabalhos. Decidi, então, refinar o recorte, buscando por “Novo Ensino Médio e projeto de vida”, o que resultou em uma lista de 930 trabalhos. Analisando os primeiros 100 em sequência, percebi que muitos deles realizavam uma análise crítica do Novo Ensino Médio e do componente curricular “projeto de vida”, com um recorte territorial específico.

Decidi, então, pesquisar apenas as palavras “projeto de vida, componente curricular”. Dos 277 trabalhos encontrados, muitos falavam da disciplina em estados ou cidades específicas. Dentre eles, destaco a dissertação da pesquisadora Daiane Mendes, intitulada “Projeto de Vida como Componente Curricular” (2023). Embora seu trabalho seja voltado para a disciplina de projeto de vida, no decorrer de sua pesquisa, ela apresenta uma explicação sobre a transição do antigo para o Novo Ensino Médio e suas alterações, mudanças que começaram muito antes da aprovação da Lei do Novo Ensino Médio.

Voltando a 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, o ensino médio foi definido como uma etapa com a finalidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar o jovem para o mercado de trabalho e para a cidadania, aprimorando-o como pessoa humana e relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina. Nos anos 2000, surgiu uma reforma com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em conformidade com as prescrições da LDB, consolidando o ensino médio como um direito de todo cidadão brasileiro. Tornou-se, então, obrigatório, estabelecendo a obrigatoriedade de ensino dos quatro aos dezessete anos (Mendes, 2023).

Após quase vinte anos desse ciclo reformista, o ensino médio voltou a ser centro de debates em 2017. As ideias de reforma foram iniciadas em 2013, com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha alterações na LDB como uma alternativa para melhorar a qualidade do ensino médio no Brasil. Em abril de 2014, o projeto voltou a tramitar, seguido de diversos protestos contra a Lei nº 6.840/2013. Em dezembro do mesmo ano, a Comissão Especial aprovou a análise do Parecer. Nos dois anos seguintes, o projeto não avançou. Porém, com a posse do governo de Michel Temer, foi enviada ao Diário Oficial da União a Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em fevereiro de 2017, foi promulgada a Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo mudanças na estrutura do ensino médio (Mendes, 2023). A lei estabeleceu em seu artigo 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Outro trabalho que encontrei no BDTD, ao analisar os resumos das teses e dissertações, foi o de Asenate Silva (2023), em sua dissertação de mestrado intitulada “O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: Componente Curricular Projeto de Vida na Formação dos Jovens”. Nela, a autora realiza uma pesquisa documental e de campo com jovens alunos sobre as mudanças do Novo Ensino Médio e da disciplina “projeto de vida”.

Em seu trabalho, ela também discorre sobre a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como consequência da reforma do ensino médio. Com essa nova definição do ensino médio, no parágrafo 11 do artigo 4º, abre-se uma prerrogativa para que o ensino médio seja ofertado a distância. Nesse mesmo caminho, a lei regulamenta que até 20% da carga horária pode ser ofertada à distância, chegando a 30% no período noturno.

Ao final do ano de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), que determinou que o currículo do ensino médio seria composto pela BNCC e por itinerários formativos. Entretanto, a publicação foi feita em caráter de urgência, o que impossibilitou uma ampla divulgação do texto final e não considerou o debate do professorado acerca das mudanças. Com a homologação da BNCC do Ensino Médio pelo MEC (Ministério da Educação), foi estabelecido que todas as escolas de ensino médio deveriam implementá-la até o ano de 2022.

A justificativa para uma reforma ocorrida de forma acelerada foi a necessidade de melhorar a qualidade da educação. No entanto, o processo resultou em uma alteração profunda em uma etapa tão importante da educação básica, sem debates, análises ou propostas mais densas para a superação dos problemas do ensino médio (Silva, 2023). A reforma, baseada na Lei nº 13.415/2017, traz modificações na estrutura do currículo das escolas públicas, destacando-se como principais mudanças: ampliação de carga horária de 800 horas para 1000 horas anuais e extinção de disciplinas que ficarão integradas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) (Silva, p. 27, 2023).

A implementação de 3 mil horas de carga horária no ensino médio é dividida em dois momentos: a formação básica, com 1.800 horas, e as outras 1.200 horas

destinadas aos itinerários formativos. Essa divisão pode, conseqüentemente, atribuir ao ensino médio público um caráter puramente técnico. Nessa conjuntura, a lei permitiu que profissionais com “notório saber” pudessem ministrar aulas com conteúdo de suas áreas de formação ou experiências profissionais, desde que fossem reconhecidos pelo sistema de ensino como aptos para atuar nas formações técnicas e profissionais (Silva, 2023).

Um dos principais argumentos para justificar a implementação dos itinerários formativos é a noção de protagonismo juvenil, uma vez que a oferta desses itinerários busca atender à multiplicidade de interesses dos estudantes. Um dos discursos predominantes sobre o protagonismo juvenil é a possibilidade de escolha dos itinerários formativos.

Com a reforma do currículo do ensino médio, o Projeto de Vida tornou-se um componente obrigatório, conforme estabelecido no artigo da Resolução CNE/CEB nº 03/2018. Essa resolução aborda o Projeto de Vida e a carreira do estudante como uma estratégia pedagógica com o objetivo de promover autoconhecimento e cidadania, orientando o planejamento da carreira profissional almejada pelo aluno.

Silva (2023) relata que, de acordo com os documentos normativos, o objetivo do componente curricular Projeto de Vida é auxiliar os alunos a desenvolverem uma noção de propósito e direcionamento para suas vidas, além de supostamente contribuir para a redução da evasão escolar, motivando e engajando os estudantes na escola. Em 2022, a Secretaria de Educação disponibilizou manuais desenvolvidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para orientar os docentes na aplicação do componente curricular Projeto de Vida, divididos de acordo com cada ano escolar.

Analisando os manuais destinados ao ensino médio, o manual do 1º ano descreve que o professor deve estimular e orientar o estudante a compreender que, para alcançar sucesso em suas realizações pessoais, é necessário percorrer algumas etapas iniciais, como a idealização e a compreensão dos mecanismos necessários para a concretização de seus objetivos. Isso deve ser feito por meio de apoio nos processos de reflexão e no planejamento do caminho a ser construído e seguido (SILVA, 2023).

No segundo ano do ensino médio, os docentes devem estar cientes do que se espera que os estudantes alcancem ao fim da jornada: boas expectativas em relação

ao futuro, compreensão de que, ao elaborar um Projeto de Vida, devem ser considerados todos os aspectos de sua formação, e a convicção de que as escolhas e decisões sobre os variados âmbitos da vida são de responsabilidade pessoal. Além disso, espera-se que os estudantes despertem para suas ambições, sonhos e desejos, construindo um plano sobre onde pretendem chegar e que tipo de pessoa almejam ser. Eles também devem conhecer o trajeto necessário para transformar sonhos em realidade e entender que esses sonhos e planos não são imutáveis, podendo se modificar com o desenvolvimento e as experiências nas novas dimensões da vida.

Silva (2023) compreende que, por meio do manual, o componente curricular Projeto de Vida tem um propósito amplo e ambicioso, que ultrapassa o ambiente escolar e a ação pedagógica do docente. Sob a perspectiva da disciplina, o professor deve acompanhar individualmente cada estudante, o que transforma o componente em uma carga individualista, distanciando-se do princípio político-pedagógico da educação. Trata-se de um componente que almeja uma ideia insustentável na prática, correndo o risco de gerar frustrações e desencantamento na vida dos jovens, ao tentar transformar os professores em meros tutores.

5.3 PROJETO DE VIDA - PROJEÇÕES DE FUTURO

Apesar de o componente curricular Projeto de Vida aplicar uma visão sobre as projeções de futuro da juventude, é importante compreender o que significa "projeto de vida". Para tanto, ampliei minhas pesquisas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), assim como no Google Acadêmico, buscando livros e artigos com as palavras-chave "projeções de vida" e "projeto de vida". Selecionei pesquisas que explicassem as projeções de futuro dos jovens e autores que escreveram sobre como funcionam os projetos de vida e suas relações com a educação. Dentre eles, destacam-se Alfred Schutz, Nilson José Machado, Gilberto Velho e pesquisadores/as que desenvolveram dissertações sobre projetos de vida e projeções de futuro.

O autor Alfred Schutz explica a ideia de projeto como uma "conduta organizada para atingir finalidades específicas" (Schutz, 1979, p. 32), conduta essa que está interligada à possibilidade de um grupo ou indivíduo colocá-la em prática.

Em minha pesquisa sobre os projetos de vida da juventude negra, encontrei a pesquisadora Amanda Silva, que realizou uma dissertação sobre os projetos de vida dos jovens do ensino médio de escolas públicas. Ela discorre que a palavra "projeto" está associada à ideia de elaborar etapas para a realização de determinados objetivos. Dessa maneira, projetar faz parte do dia a dia de qualquer indivíduo, seja um projeto de curto ou longo prazo. Considerando a vida dos sujeitos, os projetos constituem etapas fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, sendo mutáveis e construídos a partir dos valores adquiridos ao longo da vida (Silva, 2019).

O autor Nilson José Machado, em 2006, escreveu um livro sobre projetos e valores, no qual afirma que o futuro e os projetos estão interligados. Para ele, não há projeto sem referência ao futuro, pois um projeto é a antecipação de uma ação, uma pretensão que está por vir. O autor também alerta que não se faz projetos com uma concepção determinista, uma vez que, se o futuro já estivesse determinado, não haveria necessidade de elaborá-los. Para criar projetos, é indispensável fugir do determinismo, estando aberto a novas possibilidades e, conseqüentemente, ao risco do insucesso.

Quando se trata de projeções, não se pode fazê-las pelo outro. É irrealizável projetar uma ação a ser realizada por outra pessoa, assim como não se pode viver pelos projetos que não foram realizados por si mesmo. Todo projeto possui uma razão pela qual foi criado, carregada de significados que advêm dos valores conservados pelo idealizador. O projeto de vida tem um sentido na vida do sujeito, sendo regado pelas crenças e valores que ele carrega.

Para Villas e Nonato (2016), projeto de futuro é a construção de um plano projetado, uma ação que o indivíduo planeja realizar no futuro. Para elas, um indivíduo pode até mesmo possuir mais de um projeto, mas existe um plano central ao qual os outros estão subordinados.

As autoras destacam que o impulso juvenil de independência e emancipação leva os sujeitos a elaborarem seus projetos de vida, corroborando a ideia exposta por Leccardi.

O futuro é o espaço para a construção de projetos de vida e, ao mesmo tempo para definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, que será" (Leccardi *apud* Vilas e Nonato, 2014, p. 18.)

Portanto, a partir do momento em que o jovem planeja e realiza suas projeções de futuro, ele também planeja o que será, criando uma ligação entre o projeto de futuro e a construção da identidade juvenil.

As autoras elucidam que, enquanto os jovens constroem suas projeções, também reconhecem os limites impostos a eles pelo tempo e espaço em que estão inseridos. Tais limites são explicados por elas como o "campo de possibilidades" de Carmen Leccardi, que contradiz a ideia de que os projetos de futuro dependem somente do esforço pessoal ou da vontade própria do sujeito. Isso nos faz perceber que os limites impostos pela sociedade, tanto cultural quanto política, interferem diretamente na vida do jovem (Villas e Nonato, 2014).

O conceito de campo de possibilidades não foi utilizado apenas pelas pesquisadoras, mas também pelo autor Gilberto Velho em seu livro *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas* (2003). Ele atribui a realização dos projetos de vida ao conceito de campo de possibilidades de Leccardi. Para Velho (2003), o projeto de vida não é algo determinado ou predestinado; está intrinsecamente ligado às possibilidades que advêm do contexto cultural e socioeconômico em que o indivíduo está inserido. Apesar de demonstrar as circunstâncias vividas pelo indivíduo, que moldam seus projetos, o campo das possibilidades não garante a realização daquilo que foi projetado.

Nildo Vianna (2012) também discorre sobre projeções de futuro por meio do campo das possibilidades. Para ele, o conceito apresenta categorias que fundamentam as escolhas e decisões na vida, tais como família, trabalho, religião e educação. Existe uma relação entre projeto, trabalho e juventude, pois, de acordo com a condição social em que o jovem está inserido, muitos de seus projetos se tornam impossíveis. Isso ocorre porque muitos jovens estão preocupados com a sobrevivência dentro da dinâmica capitalista, não restando tempo, possibilidade ou expectativa para ir além disso. A condição social em que estão inseridos dificulta a elaboração de um projeto de vida ou favorece a criação de projetos voltados apenas para a sobrevivência.

Villas e Nonato (2014) confirmam a ideia de Vianna (2012) ao afirmar a importância de lembrar que os projetos de futuro dependem do contexto social, econômico e cultural no qual o jovem está inserido. Para as autoras, o campo das possibilidades interfere e, de certa forma, orienta os projetos de futuro, pois é por meio

dele que o jovem vivencia seus desejos, mapeia trajetórias, desenha e redesenha suas escolhas.

Dessa maneira, as autoras explicitam que o campo das possibilidades pode tanto limitar quanto potencializar um projeto de futuro, pois está relacionado às possibilidades reais dos jovens de construir suas projeções. Elas trazem um exemplo prático de como funciona o campo das possibilidades: um jovem que deseja ser jogador de futebol, mas não tem tempo para praticar o esporte e nunca teve a oportunidade de assistir a uma partida, dificilmente conseguirá concretizar seu projeto, pois seu campo de possibilidades é restrito para esse objetivo específico (Villas e Nonato, 2014).

Villas e Nonato (2014) enfatizam que a realidade e as possibilidades não são iguais para todos os jovens, estando condicionadas a diferentes raças/etnias, classes sociais e gêneros. Assim, cada jovem desenvolve suas projeções de futuro dentro do campo das possibilidades que lhe é disponível.

Para as autoras, a família tem um papel importante no desenvolvimento desses projetos. Seja a mãe, o pai, avós, tios, tias ou toda a rede de parentesco, todos ocupam um espaço no universo das relações sociais dos jovens de diferentes classes, raças e contextos. Dessa forma, a família pode incentivar – ou deveria incentivar – e contribuir com os planos de futuro da juventude. É possível que as famílias projetem planos para os jovens que destoam daqueles que a juventude vem planejando, mas isso se deve aos diferentes contextos, gerações e trajetórias aos quais os familiares estão inseridos (Villas e Nonato, 2014).

Esse apoio familiar ultrapassa a ajuda material, possuindo também um sentido subjetivo e moral. Como consequência, é possível perceber a família como parte integrante desses projetos, principalmente como uma forma de retribuição.

Villas e Nonato (2014) chamam a atenção também para o papel da escola na criação desses projetos, mas alertam para a prática escolar de transferir para a família a responsabilidade de auxiliar os jovens em seus processos de construção. Por sua vez, as famílias depositam nas escolas a expectativa de que ali seus filhos terão um futuro melhor. Nessa disputa pela responsabilidade, o jovem, muitas vezes, se vê como o único responsável pela construção de sua própria história.

Silva (2019) dialoga com a concepção de Villas e Nonato (2014) ao discorrer que a escola faz parte da vida do indivíduo por 12 anos, o que a torna uma influenciadora do destino social de cada pessoa. Dessa forma, a escola é uma das instituições mais importantes na modelação da biografia individual do sujeito. É a partir dela que cada sujeito segue seu percurso, tornando-se assim um lugar que precisa discutir projetos de vida. É dentro da escola que o jovem é direcionado em determinada direção, para algum lugar da estrutura social.

Para a autora, os modelos de escolas atuais estão divididos de acordo com a estrutura social do mundo capitalista, organizando-se em três mundos sociais diferentes: as escolas profissionais básicas, frequentadas por jovens de classes sociais baixas; as escolas que qualificam para a entrada na universidade, frequentadas por jovens de classe média; e as escolas com ambientes socialmente elitistas, dominadas por jovens de classes elevadas. Diante disso, as escolas que orientam os estudantes a elaborarem um projeto de vida são tão importantes quanto a educação conteudista, uma vez que o trabalho conjunto dessas duas formas educacionais busca a transformação social. Em virtude disso, a escola é um campo de possibilidades que pode potencializar tanto o fracasso quanto o sucesso dos projetos de vida dos jovens, já que influencia diretamente na elaboração de seus valores e expectativas futuras.

A escola atual tem dificuldades de acompanhar os aspectos culturais desenvolvidos pelas juventudes. Dado que o ensino médio é composto majoritariamente por jovens, é preciso pensar a escola considerando as juventudes e suas particularidades (Silva, 2019).

Villas e Nonato (2014) compreendem que o ensino médio não é apenas uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana. É uma fase em que os jovens estão construindo suas identidades, fazendo perguntas pessoais, refletindo sobre suas possibilidades de mudar seus destinos, além de lidar com questões sociais, discriminações e violências. A convivência no ensino médio torna-se, então, um elemento constitutivo para a elaboração desses projetos de vida.

Para os jovens do ensino médio, a pressão sobre as projeções de futuro e o mercado de trabalho torna-se cada vez mais intensa. A perspectiva dos jovens com relação ao ingresso no mercado de trabalho é cerceada pelas desigualdades sociais.

Para a grande maioria da juventude marginalizada, a realidade do trabalho se mistura à vida no ensino médio.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma das finalidades dessa etapa é a preparação para o mundo do trabalho. Porém, é necessário compreender que, no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, o ingresso no mercado de trabalho não ocorre, na maioria das vezes, após a finalização do ensino médio, mas sim de forma precoce, ainda durante essa etapa (Villas e Nonato, 2014).

É possível perceber que essa vivência é mais comum entre os jovens pobres e negros, que encaram o mundo do mercado de trabalho como uma resposta à necessidade de apoiar a família.

6. JARDIM CRUZADO, UM RECORTE ESPACIAL

Para compreender melhor a escolha do recorte espacial, é preciso conhecer a construção histórica da cidade.

Beatriz Melo (2008), em sua dissertação de mestrado, nos traz o processo histórico pelo qual a cidade passou, o que configurou a estrutura socioeconômica que existe hoje. Ibaté está localizada na região do interior paulista, desenvolvida a partir da agroindústria, com uma territorialidade marcada por extensas áreas de monocultura de cana-de-açúcar e pelo empreendedorismo de grandes latifundiários. A cidade também apresenta uma distinta estrutura de classes sociais, com a presença de trabalhadores rurais migrantes, segregados nas periferias, em espaços precários e superlotados.

Localizada como uma cidade circunvizinha de polos como Araraquara e São Carlos, Ibaté é caracterizada por Melo (2008) como uma "cidade-dormitório". Para a autora, a territorialidade de uma cidade-dormitório se assemelha a grandes periferias das cidades maiores do entorno ou a uma cidade perdida no meio de um extenso canavial, distante e isolada dos centros urbanos. Essas cidades seriam a base da pirâmide hierárquica urbana, porém separadas do plano visível, como um porão: escuro, invisível, precário e insalubre.

A autora nos apresenta Ibaté como parte do antigo Sertão de Araraquara, na abertura dos caminhos que levavam às minas de ouro de Cuiabá e Goiás. Com a crise do café na região do Vale do Paraíba, na segunda metade do século XIX, o café começa a ser produzido nessa região. Com a chegada do novo produto, surge a primeira ferrovia, fruto dos esforços dos fazendeiros para escoar sua produção.

A estação é nomeada Visconde do Pinhal em homenagem ao próprio, mas, em 1908, tem seu nome alterado para Ibaté, nome que mais tarde seria emprestado à cidade.

Com o café e a ferrovia, pequenos núcleos urbanos começam a surgir às margens da ferrovia. Esses núcleos, compostos por escravizados libertos, imigrantes e trabalhadores nacionais, como caboclos e caipiras, passam a formar um pequeno mercado consumidor, com o estabelecimento de pequenos comércios e indústrias (MELO, 2008).

Melo (2008) discorre que, com a superprodução do café e a queda dos preços decorrente da crise do início do Século 20, a produção de cana-de-açúcar é impulsionada novamente na região em larga escala, substituindo os cafezais. Como consequência, em 1953, é construída em Ibaté uma usina de cana-de-açúcar, o que interfere diretamente no status socioeconômico da localidade, elevando a vila ao status de município, com o nome da estação ferroviária: município de Ibaté.

A usina de Ibaté, que inicialmente era sustentada pelo sistema de colonato, começa a apresentar sinais de decadência dessa forma de trabalho. Pela segunda vez, os colonos deixam as fazendas para se estabelecer nos espaços urbanos do município. A primeira vez ocorreu com a substituição da mão de obra escravizada pelo colono imigrante, o que legitimou a exploração do trabalho pelos fazendeiros, mas também gerou condições para que alguns trabalhadores se tornassem pequenos e médios proprietários de terra, resultando em uma alta circulação de mão de obra nesse período (MELO, 2008).

Em um segundo momento, os colonos abandonam as fazendas devido à crise do colonato, entre as décadas de 1950 e 1960. Dessa forma, imigrantes e seus descendentes que não adquiriram terras, assim como trabalhadores nacionais, são expulsos das fazendas e alojados principalmente nos bairros rurais do município (MELO, 2008).

Os primeiros moradores do município de Ibaté são os ex-colonos que conseguiram adquirir pequenas propriedades. Melo exemplifica isso com os entrevistados de sua pesquisa:

Adalto é filho de um casal de descendentes de italianos, nascido pouco depois de adquirida a propriedade de 12 alqueires no município de Ibaté com os proventos do trabalho na Usina Tamoio⁸ e empréstimos de familiares. A partir de então passam a fornecedores de cana para a recém-instalada Usina da Serra, e Adalto, que herdou a propriedade, há 51 anos ininterruptos continua o trabalho que seus pais iniciaram em 1954 (Melo, 2008, p. 37).

Porém, com o fim do colonato, outros imigrantes e migrantes nordestinos e mineiros chegam à cidade, aumentando seu espaço urbano. Em 1960, bairros da cidade de Ibaté foram loteados para abrigar os trabalhadores desabrigados devido à falência da Usina Tamoio (Melo, 2008).

Com o surgimento do Estatuto da Terra, os colonos perderam suas propriedades e direitos trabalhistas, emergindo, como consequência, o trabalhador “boia-fria”.

Melo (2008) traz a análise da Pastoral do Migrante (entidade ligada à Igreja Católica, que acompanha a trajetória de vida e trabalho dos migrantes para a região Sudeste), que aponta a forte presença de nordestinos, representando 65% dos migrantes na região do interior paulista.

Os migrantes que conquistam casa própria nas cidades do interior estabelecem-se de forma permanente, sendo a moradia a principal razão pela qual migraram para essas regiões. Melo (2008) considera a moradia e o trabalho como necessidades vitais para a reprodução do homem, mesmo que a relação entre os dois seja difícil. Quando a possibilidade de permanência é garantida por um ou outro, inicia-se um processo de enraizamento dos trabalhadores.

Para a autora, esses migrantes estabelecidos tornam-se mão de obra disponível para qualquer atividade produtiva, seja rural ou urbana, transitando, muitas vezes, entre o trabalho na colheita da cana-de-açúcar e outras atividades disponíveis de natureza diversa.

Quando a cidade é abalada por uma crise que fecha algumas pequenas indústrias, ocorre um infortúnio na dinâmica social. Grande parte da população fica

⁸ Usina sucroalcooleira localizada em Araraquara.

desempregada, e surgem diversas atitudes de resistência à fome e à miséria, ocupando, hoje, as periferias (Melo, 2008).

Melo (2008) discorre sobre a caracterização da cidade de Ibaté como parte da Aglomeração Urbana Araraquara/São Carlos, por estar localizada geograficamente em um ponto de fácil acesso a essas cidades. Com uma população de pouco mais de trinta mil habitantes, Ibaté é classificada como uma cidade-dormitório, devido à falta de complexidade funcional e por abrigar grande parcela dos trabalhadores agrícolas e industriais de baixa qualificação da região.

A especificidade do nosso recorte geográfico está nos bairros do Jardim Cruzado I e II, onde está localizada a escola em que será realizada a pesquisa. Melo (2008) também se desdobra sobre esses bairros, realizando uma pesquisa em 2008 sobre a população local. Ela aponta que 39% da população está ocupada, desconsiderando os 35% menores de idade, 10% autodeclaradas donas de casa, 8% desempregados e 7% aposentados e pensionistas.

Dos 39% ocupados analisados em sua pesquisa, quase metade dos trabalhadores do bairro (41,4%) são trabalhadores rurais, operários (21%) e trabalhadores da construção civil (10%). Desses trabalhadores, apenas 32% estão empregados no próprio município, enquanto 68% se deslocam para outros municípios para trabalhar, principalmente São Carlos e Araraquara.

Para a autora, uma das razões pelas quais os trabalhadores residem em Ibaté é o valor acessível dos terrenos para ocupantes de baixa renda, como operários, trabalhadores rurais e da construção civil.

Como consequência do processo histórico de construção da cidade, Ibaté é constituída essencialmente por migrantes. Nos dados recolhidos por Melo (2008) em sua pesquisa nos bairros do Jardim Cruzado I e II, apenas 39,5% da população é natural de Ibaté, considerando ainda os nascidos em cidades circunvizinhas, como São Carlos, enquanto 60,5% são descendentes de migrantes ou os próprios migrantes.

Outro aspecto importante retratado pela autora é a segregação socioespacial, decorrente do sistema econômico presente na cidade. De um lado, há espaços pobres, que acumulam problemas estruturais públicos, como ausência de pavimentação, precariedade dos serviços públicos de saúde, saneamento básico, terminais bancários,

entre outros. De outro lado, há espaços privilegiados, com atenção de instituições privadas e públicas.

Para Melo (2008), embora os trabalhadores rurais estejam espalhados por toda a cidade, é possível reconhecer os lugares destinados a uns e outros.

Embora existam trabalhadores rurais espalhados por toda a cidade, o reconhecimento do território e de seus moradores aponta os lugares destinados a uns e outros. A localização, condição de moradia, de acesso dos serviços públicos, a maior ou menor mobilidade espacial, as características do comércio local e dos produtos comercializados, a origem dos moradores, a cor da pele — todos estes são elementos que nos orientam a encontrar o lugar dos grupos sociais no espaço (Melo, p. 53, 2008).

7. CRIANDO AS BIOGRAFIAS

Após as pesquisas do referencial teórico, iniciei minha pesquisa de campo. Conforme descrito na metodologia, visitei a escola previamente, entrei em contato com a direção e, em seguida, fiz visitas às salas do segundo e terceiro anos do ensino médio para explicar sobre a minha pesquisa. Marquei com os alunos de retornar para a entrega dos termos de assentimento e consentimento e, posteriormente, voltei mais duas vezes: uma para buscar os termos assinados e outra para aplicar o questionário.

No questionário, estavam os contatos dos alunos, o que me permitiu entrar em contato com aqueles que foram selecionados. Apesar do pouco tempo disponível por parte dos/das jovens, devido aos trabalhos eventuais e aos estudos em tempo integral, consegui marcar um dia para que pudéssemos conversar.

Estruturei perguntas amplas em meu roteiro, de modo a deixar espaço para o desenvolvimento da fala do jovem. Dessa forma, às vezes, com uma única pergunta, o entrevistado discorria sobre vários assuntos, respondendo a outras perguntas que eu havia preparado sem que eu precisasse fazê-las.

A ideia era deixar o jovem livre para contar suas histórias a partir de suas próprias perspectivas, sem me prender rigidamente às questões pré-elaboradas. Segui apenas o fluxo da fala do meu entrevistado, e, por vezes, avançamos para o fim do roteiro e depois voltamos ao início, sempre dependendo da narrativa do jovem.

O primeiro entrevistado foi Carlos, seguido por Lua e depois Marlon. As entrevistas variaram de uma hora a uma hora e meia. Ao ouvir seus relatos, sentia-me cada vez mais próxima deles, e, quanto mais eu ouvia, mais eles se abriam.

Após ouvir seus relatos, voltava para casa e ouvia as gravações, acompanhando o áudio com as anotações que fiz durante as entrevistas. Algumas vezes, precisei voltar partes dos áudios para lembrar detalhes com mais precisão.

Depois de revisitar os detalhes das entrevistas, transcrevi os áudios e comecei a escrever as biografias. Desde o início, meu objetivo ao escrever as biografias era contar a vida daqueles jovens como se fosse uma história, da maneira mais fiel possível às informações que me foram passadas.

8. BIOGRAFIAS

8.1 CARLOS

Tentar a vida

Carlos é um jovem autodeclarado preto, de estatura média, pele não retinta e cabelo cacheado curto, com o famoso corte americano (caracterizado por ter um degradê na lateral do cabelo). Filho de Dona Miralva e Seu Junivaldo, ambos baianos que se encontraram em Ibaté por obra do destino.

Dona Miralva nasceu em Pintadas, interior da Bahia. De estatura baixa, branca e cabelos lisos, terminou o ensino médio e trabalha como manicure. É filha de Dona Merenita e Seu Antônio, já falecidos.

Seu Junivaldo nasceu no interior da Bahia, mas Carlos não se recorda do local exato. Filho de Dona Laudecir e Seu José, é um homem preto, de estatura média, com ensino médio completo, e trabalha como operador de máquina na Usina Nova Era, uma usina de biocombustível localizada em Ibaté-SP.

Carlos nasceu em Ibaté, quando seus pais vieram do interior da Bahia em busca de uma vida melhor no interior de São Paulo. Eles se encontraram entre Ibaté e Araraquara. A finalidade de vir para o Sudeste era "tentar a vida", já que o trabalho na

roça era muito difícil. Todo ano, Carlos volta para a Bahia com a família para visitar os avós.

Em seu núcleo familiar, vivem Carlos, Dona Miralva, Seu Junivaldo e Antônia, sua irmã mais nova. Antônia é uma criança de oito anos, parda, de cabelos longos e cacheados.

Além do núcleo familiar, os parentes de Carlos são numerosos: vários tios, tias, primos e primas.

“Vish, são muitos. Tem uns que eu não conheço, que eu sei que existem, mas não conheço assim.”

Fazer arte

Carlos viveu a típica infância das cidades do interior, brincando na rua com os amigos, sem muita tecnologia. Andava de bicicleta, jogava bola, soltava pipa e jogava taco até altas horas da noite.

“Fazia umas artes também.”

Ele também se lembra das peripécias que realizava ainda pequeno, como chutar o portão dos vizinhos e sair correndo, ou quebrar o carro do vizinho enquanto jogava taco e fugir para não pagar o conserto.

Muitas vezes, nas noites de calor, Carlos ficava na rua até altas horas, porque em casa estava muito quente.

Com certa nostalgia, Carlos ainda convida os amigos às vezes para jogar bola na rua, mas o tempo agora não é mais tão livre quanto na infância.

“Eu chamo os caras para jogar, mas tá namorando agora, não tem mais tempo, trabalha. Aí não dá mais.”

Aqui eu sou solto

Hoje, aos dezessete anos, Carlos não tem um trabalho fixo, mas, quando o pai faz serviços de pedreiro ou trabalhos de fim de semana, ele ajuda como servente. Seus pais não pedem que ele ajude financeiramente em casa, então ele gasta seu dinheiro consigo mesmo: cabelo, roupa, perfume.

Viver em Ibaté, para Carlos, é bom, mas a falta de emprego o preocupa. Sua rotina de diversão varia entre ir a um espaço da prefeitura, onde acontecem shows de pequenos artistas de forma gratuita, ou praticar algum esporte no Paço Municipal ou no Parrelão⁹.

A cidade também oferece outros tipos de diversão, mas que não se enquadram na ideia de Carlos, como o baile funk de rua, devido ao grande fluxo de pessoas desconhecidas e às frequentes brigas no local.

Apesar de gostar de viver em Ibaté, Carlos gostaria de estar no interior da Bahia, junto com seus avós. Lá, ele sente que teria mais disciplina e responsabilidade.

“Aqui eu sou solto.”

Para ele, morando em Ibaté, não recebe muitos limites dos pais. Eles não brigam com ele nem o repreendem, e ele acredita que isso é algo necessário na criação de um adolescente. Ele relaciona o sistema de educação que seus pais oferecem ao fácil acesso a conteúdo sobre paternidade e maternidade de influenciadores digitais.

Carlos vive em um lar onde os pais acompanham e se interessam por conteúdos sobre educação familiar de grandes influenciadores do TikTok e Instagram, como a influenciadora Virgínia.

Em contrapartida, se crescesse na Bahia, com menos contato com a internet, mais contato com os avós e com o trabalho braçal, Carlos acha que teria mais imposição de limites e responsabilidades, com a influência dos avós na educação que seus pais lhe dariam.

Era verdade, no passado

Desde que nasceu, Carlos se identifica como uma pessoa preta, mas, por conta do tom da sua pele, às vezes se sente recriminado.

“Tem uns que falam que eu sou meio, tipo, preto falso, porque tem uns pretos, a maioria, que tem cabelo crespo, não cabelo igual o meu.”

⁹ Espaço para a prática de esportes, construído pelo prefeito de Ibaté José Luiz Parrela.

Apesar de já ter ouvido muito na vida que é um “preto falso”, Carlos se considera preto, vindo de uma família interracial. Observando seu pai como um homem preto, automaticamente Carlos se via como um homem preto.

Com a adolescência, o contato com a cultura aumentou. Carlos começou a se interessar por ouvir rap, eletrônica e funk, de Racionais a Travis Scott, de Facção Central a Drake. Seu gosto musical é bem amplo.

Com a certeza sobre ser preto, Carlos nunca sentiu que ser negro interferisse em sua vida ou fosse um obstáculo para seus objetivos. Isso contrasta com as letras das músicas que ouve, como as de Racionais e Facção Central, levando-o à conclusão de que o que é dito por eles é uma verdade, só que não a verdade de agora. É uma outra vivência.

“Era verdade no passado.”

“Racionais ainda faz música, mas não igual antes.”

Para Carlos, o racismo surge quando uma pessoa branca não aceita uma pessoa preta e realiza uma ofensa ou uma comparação.

“Uma pessoa é branca e você é preta, e aí não aceita o que você é.”

Porém, isso não é algo comum em seu convívio ou, pelo menos, ele nunca percebeu, nem na escola, nem na rua, nem na igreja.

“Mano, cada um segue a sua religião, tá tudo certo.”

Carlos reconhece e entende que o racismo e o preconceito estão presentes no mundo, só não em tanta quantidade como se fala.

“Tem muita intolerância, tipo, da Umbanda, que o povo de lá são os Exus, aí tem o preconceito.”

“Os cristãos não gostam, falam que são do diabo.”

Tem até doutores

Carlos está no segundo ano do ensino médio. Pretende terminar os estudos e trabalhar, mas não planeja ir para a faculdade. Seu sonho e plano é ser empresário, como Tiago Finch¹⁰, estudando em cursos de pessoas que já são empresárias e ensinam como chegar lá.

¹⁰ Influenciador brasileiro que trabalha com marketing digital.

No entanto, seus pais têm receio de que isso não lhe traga estabilidade, já que alguns cursos não ensinam verdadeiramente como se tornar um empresário. O sonho deles é que Carlos faça uma faculdade.

Boa parte do sonho dos seus pais vem da falta de oportunidade que tiveram. Eles terminaram apenas o ensino médio e não cursaram o ensino superior. Querem que o filho curse uma boa faculdade, com um curso que gere um emprego estável.

Em sua família, o exemplo dos primos mais velhos é entrar na faculdade e seguir uma carreira que gere dinheiro, algo que traga estabilidade, ou seguir na carreira acadêmica.

“Tem até doutores.”

Mas Carlos quer ser empresário. Ele planeja terminar os estudos, abrir uma loja virtual e vender cursos de outras pessoas sobre como ter sucesso na vida, como os que ele mesmo assistirá para alcançar seu objetivo: ser rico. A ideia ainda não está totalmente pronta, mas, para ele, a faculdade não faz parte dos planos, mesmo que seja o desejo de seus pais.

Se perguntar para Carlos qual o intuito de ficar rico:

“Ajudar as pessoas.”

8.2 MARLON

Oportunidade de vida melhor

Marlon é um jovem de estatura média, cabelos pretos cacheados em corte *low fade*. Tem dezoito anos e é filho de Dona Carmelita, uma mulher de 50 anos, parda, de estatura alta, cabelos longos e lisos, rosto fino, e Seu Osvaldo, um homem de 40 anos, rosto quadrado, cabelos lisos, pele morena e estatura baixa. Marlon também tem um irmão mais velho, por parte de mãe, de 25 anos, com quem não mantém contato.

Dona Carmelita nasceu na Bahia e se mudou para Ibaté quando criança. Completou o nono ano do ensino fundamental e hoje trabalha na usina de bioenergia, em contato direto com a cana.

Seu Osvaldo nasceu na Bahia e se mudou para Ibaté já adulto em busca de uma “oportunidade de vida melhor”. Estudou até a sétima série do ensino fundamental

e trabalhava na usina, mas, por conta dos cortes de funcionários, acabou sendo desligado da empresa devido à sua baixa escolaridade.

Marlon sabe quem são seus avós, mas não consegue diferenciar quais são os maternos e quais são os paternos. Uma de suas avós, Dona Marta, mora em Ibaté. É uma senhora de estatura média, parda, rosto quadrado e cabelos lisos, com quem ele mantém bastante contato por morar perto de sua casa. Hoje aposentada, Dona Marta costumava trabalhar como babá.

Seu avô, Seu João, mora em Pernambuco. É um homem de estatura alta, cabelos cacheados, rosto fino e pele morena. Hoje também aposentado, ele trabalhava com máquinas de cana nos canaviais.

Hoje eu gosto de ser preto

Marlon não tem muitas lembranças da infância. Sua vida era ir para a escola e brincar na rua o dia inteiro, jogando pega-pega, futebol e taco. O acontecimento que marcou sua infância foi quando ganhou o primeiro celular. Ele tinha dez anos, chegou da escola, e seu pai, que já estava em casa, entrou no quarto de Marlon e lhe entregou o presente de surpresa, sem uma data específica sendo comemorada.

Aos doze anos, Marlon se lembra de estar jogando bola com os amigos e, ao olhar ao redor, percebeu que sua pele não era igual à dos seus amigos, cada um tinha um tom diferente.

“Descobri jogando bola que eu era queimado de sol.”

Na época, Marlon não se sentia diferente apenas por ter um tom de pele diferente dos amigos. Não via maldade naquilo que estava acontecendo. Mas, com o tempo, ao perceber que a maioria de seus amigos eram brancos, começou a se sentir diferente dos demais.

Isso se tornou mais evidente com o início da adolescência e, conseqüentemente, do bullying.

“Me chamavam de nequinho, pretinho.”

As palavras, mesmo sem terem muito significado para Marlon, machucavam e o deixavam incomodado. Seu cabelo, na época, não era motivo de bullying, porque ele

sempre mantinha o corte de máquina bem baixinho, para que ninguém reparasse que seu cabelo era cacheado.

Os anos foram lhe dando confiança sobre sua aparência. Durante a pandemia, foi a primeira vez que Marlon criou coragem para deixar o cabelo crescer e mostrar seus cachos. Mas, de volta à vida social pós-pandemia, cortou-o novamente por insegurança. Foi apenas ao conhecer sua primeira namorada, com o incentivo dela, que ele deixou o cabelo crescer, aprendeu a cuidar dos cachos e a se apaixonar pelo próprio cabelo.

Hoje, aos dezoito anos, Marlon tem vários amigos brancos e não se sente mais como no passado. Sua confiança aumentou, e ele iniciou seu primeiro relacionamento com Tayla, uma jovem de estatura baixa, cabelos cacheados, rosto fino e pele “morena”. Uma relação que está marcando esse final da adolescência de Marlon, com novos sentimentos e experiências.

“Hoje eu gosto de ser preto.”

Estilo gangster de ser

Marlon nasceu em um lar evangélico, criado na Igreja da Congregação Cristã do Brasil. Sua fé o mantém afastado daquilo que ele acredita não lhe fazer bem, como frequentar as festas que ocorrem na cidade de Ibaté ou sair para beber em um bar com os amigos. Marlon costuma se divertir andando de bicicleta com os amigos ou praticando esportes no Parrelão ou no Paço Municipal.

Para Marlon, a cidade é calma e tranquila, mas a falta de estrutura em saúde e trabalho faz com que ele questione se viver em Ibaté para sempre é uma opção de futuro.

No que diz respeito ao entretenimento, Marlon ouve muito trap, funk e sertanejo. Em sua playlist do dia a dia, há sempre rap americano, como Snoop Dogg, 2Pac e Eminem, funks brasileiros, como MC Paiva, Hariel e MC Kevin, e sertanejos, como Cristiano Araújo, Gusttavo Lima e Marília Mendonça.

Marlon se lembra do ano em que conheceu a obra de 2Pac. Para ele, a realidade retratada nas canções do rapper reflete um “estilo gangster de ser”, uma

vivência que, apesar de acreditar que existe no Brasil, é mais associada ao modelo de vida americano.

Tem que ter coragem de correr atrás

Seus planos de futuro se concentram em terminar os estudos, realizar um curso técnico em computação e trabalhar. No entanto, apesar de pensar em fazer um curso técnico, a faculdade não está em seus planos.

No passado, ir para a faculdade já foi um sonho: fazer direito, conseguir dinheiro, ser bem-sucedido, ou até mesmo se tornar um biólogo marinho. Mas, hoje, para ele, isso está fora de sua realidade.

“ENEM é difícil de passar.”

Sua vivência é focada no presente: trabalhar e ganhar dinheiro. No entanto, seus pais têm outros planos e insistem que Marlon deve ir para a faculdade, ser médico ou engenheiro, realizando um sonho que eles não tiveram a oportunidade de realizar.

Marlon quer dar orgulho aos pais, mas hoje procura outros meios de fazer isso, já que a faculdade não faz mais parte de seu projeto de futuro. Para ele, seus sonhos de criança são impossíveis de serem realizados.

“Tem que ter coragem de correr atrás.”

Marlon compreende a sociedade atual e acredita que existe muito preconceito racial, dificuldades para conseguir um bom emprego e ser bem tratado. Mas, para ele, esses obstáculos ainda não o atingiram.

“Porque assim, eu sou preto, mas não sou muito preto, eu sou queimado de sol só.”

8.3 Lua

Acho que ele nunca teve curiosidade

Lua é uma jovem autodeclarada parda, de estatura média e cabelos cacheados longos. Filha de Dona Alessandra, uma mulher baixa, de estrutura larga, cabelos curtos

cacheados e pele parda, Lua é a filha mais velha de dois irmãos. Ela não tem contato com o pai e mora somente com a mãe.

Dona Alessandra é natural de Ibaté e trabalha com serviços gerais. É filha de Dona Sônia, também natural de Ibaté, uma mulher branca, de estatura baixa, cabelos grisalhos sempre cobertos por uma toquinha, que adquiriu Alzheimer e faleceu quando Lua tinha apenas onze anos, e Seu João, um homem pardo, de cabelos grisalhos, também natural de Ibaté.

Os avós de Lua, moradores de Ibaté, estudaram até a antiga oitava série (atual nono ano do ensino fundamental). Sua mãe completou o ensino médio, mas não ingressou no ensino superior. Em conversas com a mãe, Lua soube que o pai cursou uma faculdade e, até o último contato, tinha um bom emprego.

Dona Alessandra e o pai de Lua não mantinham um relacionamento quando ela engravidou. Por opção, ele decidiu não fazer parte da vida de Lua. Ele paga a pensão, mas se mantém emocionalmente distante. A última lembrança que Lua tem dele foi aos dez anos, quando conheceu seu irmão mais novo por parte de pai.

“Acho que ele nunca teve curiosidade, tipo assim, saber como eu sou, ou de me conhecer.”

Atualmente, o núcleo familiar de Lua é composto apenas por ela e sua mãe. No entanto, ela se lembra que, quando era mais nova, sua mãe se casou com um homem de Araraquara. Foi quando Lua e Dona Alessandra deixaram Ibaté e se mudaram para Araraquara por alguns anos. Com o fim do relacionamento, Lua e sua mãe retornaram a Ibaté.

Incômodo e tristeza

A infância de Lua não foi fácil. Se fosse descrevê-la em uma palavra: “Bullying.”

Desde a educação infantil, Lua sempre foi muito excluída por ser gorda. Sem amigos, começou a ficar retraída e a se esconder das pessoas. Ao todo, Lua já estudou em quatro escolas diferentes, mas a única mudança era o ambiente; a vivência era sempre a mesma.

Lua gostaria de dizer que o bullying não lhe causou marcas profundas e que foi só uma fase, mas seria uma mentira, porque hoje tudo o que ela se lembra da infância

é o incômodo e a tristeza. Aos dezessete anos, Lua cresceu, ficou mais alta e emagreceu, mas o sentimento ainda é o mesmo.

Apesar de morar com a mãe, Lua nunca a sentiu presente, nem na infância e nem na adolescência. Quando pensa na presença materna durante a infância, Lua pensa em sua avó e, conseqüentemente, na difícil fase do luto após sua morte. Lua se lembra de chorar até dormir, mas não um choro alto que colocasse para fora tudo o que ela sentia. Ela gritava internamente, dentro de um carro, sem ninguém ver, apenas lágrimas escorrendo de um choro silencioso.

Lua também se lembra de sua primeira menstruação. Estava sozinha em casa quando algo que ela não entendia começou a acontecer com seu corpo. Ela não sabia a quem contar nem como lidar com aquilo. Naquele dia, sua professora do quinto ano, Isadora, a ajudou e ensinou como usar um absorvente e como seu corpo funcionaria dali por diante.

Pensando em infância e adolescência, Lua reduz seu círculo social a duas amigas. As marcas do bullying a deixaram retraída e tímida, dificultando o contato com novas pessoas e amizades. Hoje, seu convívio social é a Banda Marcial de Ibaté. Entre os ensaios e apresentações, Lua convive e interage com outros jovens da sua idade.

Não sou branca, mas também não sou escura

Lua ainda se lembra da primeira vez que entendeu que nem todos possuem o mesmo tom de pele. Ainda no ensino fundamental I, ela percebeu que seu vizinho e colega de classe tinha outra cor: ele era negro. A partir de então, Lua começou a reparar nas pessoas ao redor e em si mesma.

“Eu não sou branca, mas também não sou escura.”

Para Lua, ser parda não muda muito a forma como a sociedade a vê. Ela não se sente tão afetada quanto as pessoas pretas, para quem o preconceito e a discriminação são mais direcionados.

“Pardo, acho que não tem quase nenhuma distância pra branco.”

A banda marcial da qual faz parte se apresenta na cidade e nas cidades vizinhas. Para isso, é preciso ensaiar muito, e o professor costumava levar as crianças

e jovens da banda para o Paço Municipal ensaiar. No entanto, eles não eram muito bem-vindos pelos guardas que faziam a segurança.

Por mais de uma vez, os alunos iam aos banheiros e os papéis higiênicos tinham sido escondidos, ou eram proibidos de beber água. Com isso, a banda voltou para o Jardim Cruzado para ensaiar na escola municipal Brasilina.

Para passar o tempo e se divertir, Lua gosta de pintar e desenhar, mas sempre de forma caseira. Ela também gosta de ouvir forró, às vezes sertanejo e rap, mesmo que, para ela, ainda seja muito chocante de se ouvir. Lua acha que o rap é da geração nova e que os mais antigos preferem músicas mais leves.

“É muito chocante, mas eu gosto de ouvir rap.”

Para Lua, o rap é chocante para as pessoas ouvirem por vir de indivíduos que são mais discriminados e malvistas pela sociedade. No entanto, pessoalmente, Lua nunca pensou em associar essa imagem que a sociedade tem do rap com o racismo.

Uma vida boa e estável

Quando Lua pensa no futuro, pensa em faculdade, conseguir um trabalho, adquirir experiência e construir uma carreira. Seu sonho se divide em três planos: ser advogada, investigadora ou confeitadeira, já que Lua sempre gostou muito de doces e de fazer sobremesas.

Lua não pensa em sair da região. Talvez São Carlos ou Araraquara para estudar e trabalhar, mas não deixaria de morar em Ibaté. Ela considera a cidade um lugar calmo, com poucos conflitos e onde pouco se ouve falar de roubos.

Seu plano de futuro é ingressar em uma faculdade que possa lhe oferecer mais chances de ter uma carreira de sucesso, mas ainda não escolheu qual área gostaria de seguir. Seu plano vai ao encontro com o de sua mãe, que não pôde fazer o ensino superior e gostaria que a filha tivesse essa oportunidade.

“Ela quer que eu faça algo que me dê oportunidade, uma vida boa e estável.”

Apesar da distância emocional entre ela e sua mãe e da falta de contato afetivo, Lua sente que sua mãe gosta muito dela e que tudo o que faz é para o seu bem. Por isso, Lua sempre pensou em ir para a faculdade.

Aos dezessete anos, Lua ainda se considera muito jovem para relacionamentos e se sente em uma fase de descobrir e explorar mais sua orientação sexual, mas sem pressa. Sua ideia é deixar esses questionamentos para a época da faculdade.

9. ANÁLISE BIOGRÁFICA

Realizar uma análise biográfica é desenvolver uma hipótese sobre determinada questão problema através das vozes dos entrevistados, sem o desejo de generalizar, gerando uma nova narrativa particular (Bolívar, 2002).

Na presente pesquisa, três biografias foram escritas, três histórias foram narradas, para que, através de uma análise narrativa, pudéssemos compreender, como tem ocorrido os processos de pertencimento étnico-racial dos jovens e a influência desses processos nos projetos de futuro desses jovens. Isso permite criar uma narrativa particular sobre Carlos, Lua e Marlon.

QUADRO 3: Compilação biográfica dos objetos da pesquisa

CATEGORIA	LUA	CARLOS	MARLON
Origem	A família de Lua é natural de Ibaté. Todos trabalham em empregos que exigem o ensino médio como critério mínimo de contratação.	A família de Carlos é de Pintadas, no interior da Bahia. A família veio para o sudeste em busca de melhores oportunidades e, hoje, o pai trabalha na usina de bioenergia e a mãe é manicure.	A família de Marlon é do interior baiano e veio para o sudeste em busca de mais oportunidades econômicas. Em Ibaté trabalham na usina de Bioenergia.
Infância e Adolescência	Para Lua, os períodos da infância e início da adolescência foram marcados por Bullying. Ela, não se lembra de ter amigos ou colegas para poder brincar na rua, mas foi marcada por situações de bullying que sofria por estar acima do peso.	Para Carlos, a infância relembra brincadeira de rua, altas ondas de calor noturno — que eram amenizadas pela brisa da noite na rua —, por brincar de bola, andar de bicicleta, soltar pipa e jogar taco, atividades feitas ao ar livre.	Para Marlon a infância se divide entre as brincadeiras de rua, pega-pega, futebol, taco e, por outro lado, o bullying na escola por causa do seu tom de pele. Relata que sofreu racismo.

Descoberta	<p>Lua percebeu que era parda ao começar a observar os colegas da escola e perceber que a cor da sua pele não era igual à dos seus colegas. Alguns tinham a pele mais escura, outros, mais clara, e assim ela descobriu que diferentes tons geram diferentes pertencimentos socioculturais.</p>	<p>Carlos sempre soube que era preto. Sua dedução, feita ainda na infância, era de que se seu pai era preto e eles tinham tons de pele parecidos, consequentemente ele também seria preto.</p>	<p>Marlon se descobriu preto ainda na infância. Jogando bola com os amigos, percebeu que sua pele era mais escura, que “era queimado de sol”, e nem todas as outras pessoas eram como ele.</p>
Cultura	<p>Lua tem seus estilos musicais preferidos: forró e sertanejo. No entanto, agora no fim da adolescência, Lua descobriu o rap e gostou. Para ela ainda é chocante que ela mesma se interesse pelo rap, devido a todos os estereótipos apresentados em suas letras.</p>	<p>Carlos é fã de música eletrônica, funk e rap, de Racionais MCs a Travis Scott, de Fação Central a Drake. Para ele, ouvir Racionais MCs e Fação Central não é ouvir sobre o presente, é experienciar algo do passado, uma outra vivência.</p>	<p>Marlon é bem eclético. Ouve funk, trap e sertanejo. Seu gosto musical vai de 2Pac à Marília Mendonça. Entretanto, mesmo ouvindo rap e trap brasileiros, Marlon compreende que o rap que ele escuta é um gênero estadunidense que representa as vivências de uma outra realidade.</p>
Racismo	<p>Lua se reconhece como parda e compreende o racismo como um preconceito mais direcionado às pessoas retintas. Porém, quando relata suas vivências conta episódios de racismo que ela mesmo nunca reparou</p>	<p>Carlos entende que é preto, mas percebe que sua pele não é muito retinta. E se sente um pouco menosprezado pela comunidade negra como um “preto falso”. Carlos entende (na teoria) o que é racismo, mas, na prática, não consegue perceber como ele ocorre.</p>	<p>Marlon relembra do bullying de que era vítima quando criança e entende as consequências disso em sua vida. Marlon diz que seu cabelo nunca foi motivo para sofrer racismo, mas nunca deixou crescer para que ninguém percebesse que é crespo.</p>
Território	<p>Lua se sente segura na cidade de Ibaté e gosta de morar na região. Acredita que, no futuro, irá ingressar em uma universidade próxima para não precisar abandonar Ibaté. Hoje, se sente à vontade em sua escola, onde ensaia com a Banda Marcial, mesmo depois de péssimas experiências ensaiando no Paço Municipal.</p>	<p>Carlos sente que Ibaté é bom para se viver, mas falta estrutura e oportunidades de emprego. Seus lugares de diversão se concentram em praticar esportes no Paço Municipal ou no Parrelão.</p>	<p>Marlon nasceu em lar evangélico. Nascido e criado na Congregação Cristã do Brasil, suas crenças moldam seus espaços de convívio, não permitindo que se sinta confortável em festas ou bares. Seu entretenimento se resume a praticar esportes e pedalar no Paço Municipal e no Parrelão.</p>
Projetos de futuro familiares	<p>Lua não convive com seu pai. Seu genitor participa de sua vida apenas pagando pensão, mas ela sabe que o pai fez faculdade e possui um bom emprego. Já sua mãe, que trabalha com serviços gerais, luta para que a filha possa ingressar no ensino superior e ter uma vida estável.</p>	<p>Os pais de Carlos, assim como seus tios não ingressaram no ensino superior. No entanto, isso os motiva a incentivar os filhos a cursarem uma boa faculdade. Mesmo que os pais de Carlos tenham o que ele chama de vida “tranquila”, eles desejam que Carlos possa cursar uma faculdade e obter uma vida mais estável e confortável.</p>	<p>Os pais de Marlon não tiveram oportunidade de ingressar no Ensino Superior e, por isso, lutam para que o filho possa seguir o sonho que eles não tiveram oportunidade, com um emprego estável e um bom salário.</p>

<p>Projetos de futuro individuais</p>	<p>Lua observa de perto o esforço da mãe, trabalhar duro para conseguir manter a casa. Por isso, deseja concluir o ensino superior (como o pai), para que possa alcançar uma vida mais confortável.</p>	<p>Carlos possui vários primos que já alcançaram o ensino superior ou atuam na área acadêmica. No entanto, observando a renda anual dos pais dos pais e a vivência de pessoas que alcançaram a riqueza, desistiu da universidade e deseja ser tal qual os coaches que ele acompanha.</p>	<p>Apesar do incentivo dos pais — que não puderam cursar o ensino superior — para que Marlon curse o Ensino Superior, isso não está em seus planos. Por conta das dificuldades de acesso e o tempo de investimento nos estudos, Marlon já decidiu que, no próximo ano, precisará trabalhar, realizar um curso técnico e procurar um emprego estável que lhe sustente.</p>
---------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: De autoria própria.

Para fazer a conexão entre gerações, precisamos primeiro compreender quem é o nosso entrevistado. Quem é o jovem a quem iremos nos referir? De onde veio? Quem são seus familiares?

Ao traçarmos uma linha geracional na história de Carlos, Lua e Marlon, encontramos três origens distintas, mas que se entrelaçam nos contextos sociais e históricos. Carlos, um jovem nascido em Ibaté de família baiana, migrou da Bahia para Ibaté para tentar uma vida melhor; Lua uma jovem nascida em Ibaté com a família natural de Ibaté; Marlon, um jovem nascido em Ibaté advindo de uma família também baiana, se mudou para o interior de São Paulo em busca de uma oportunidade de vida melhor.

Três histórias diferentes com suas peculiaridades, mas que se encaixam no mesmo contexto. Carlos e Marlon, filhos de nordestinos que vieram da Bahia para o Sudeste em busca de melhores condições de trabalho devido às poucas oportunidades econômicas existentes no interior da Bahia. Hoje, seus pais trabalham na Usina de Bioenergia de Ibaté — com exceção da mãe de Carlos, que é manicure — e atingiram aquilo que vieram buscar, uma qualidade de vida melhor do que aquela que tinham no Nordeste.

O processo de migração da região Nordeste para a região Sudeste realizado pelas famílias de Carlos e Marlon não é um evento isolado ou exclusivo. Faz parte de um alto índice de migrações ocorridas no período do final do século XIX e século XX em busca de melhores condições de trabalho. A escolha pelo interior paulista, especificamente Ibaté, se funde à história do surgimento da cidade, um espaço periférico que abrigou aqueles que trabalhavam nas proximidades.

Com a troca da produção do café pela cana de açúcar e laranja em São Carlos e Araraquara, o funcionamento da usina de cana de açúcar de Ibaté se intensificou, aumentando o fluxo de trabalhadores para a cidade, como as famílias de Carlos e Marlon.

Apesar da história de Lua se iniciar de maneira distinta à de Carlos e Marlon, as trajetórias desses três jovens se encontram de maneiras parecidas em Ibaté. Lua também pertence a uma família de classe baixa e vive apenas com sua mãe, que luta para que Lua consiga um futuro melhor.

Esse sonho de uma vida melhor atravessa as três histórias. Sem uma definição objetiva do que significa uma vida melhor, ideais subjetivos vêm à tona: cursar uma boa faculdade, ter uma boa profissão, conseguir um bom emprego com salário fixo e não ter mais dificuldades financeiras. Essas expectativas atingem esses jovens ao mesmo tempo, mas de maneiras diferentes.

Quando pensam em infância, as memórias não trazem o mesmo sentimento para todos. Lua, que sempre se sentiu excluída, resume sua infância à palavra “bullying”. Por não ter um corpo considerado padrão, as crianças criavam e usavam apelidos para se referir ao seu peso, o que a levou a se afastar de todos e se tornar uma criança tímida e introvertida.

Já Carlos e Marlon têm memórias mais parecidas, cheias de brincadeiras de rua até tarde da noite, como soltar pipa, jogar bola, taco e andar de bicicleta. No entanto, Marlon e Lua compartilham uma lembrança dolorosa: o bullying.

Assim como descrito por Nascimento (2014) e Jesus e Reis (2014), a socialização no ambiente escolar durante a juventude deve ser analisada com cautela uma vez que a utilização de apelidos racistas pode interferir diretamente na construção da identidade dos jovens, a falta de representatividade negra positiva, invisibiliza a negritude, causando danos à autoimagem que os jovens negros/as nem construindo de si mesmos.

É o exemplo de Marlon, que se autodeclara um jovem preto, e lembra do dia em que estava jogando bola e percebeu que sua pele era mais escura que a de alguns amigos. Foi logo depois desse episódio que começou a notar que algumas brincadeiras feitas pelos colegas de escola eram mais dolorosas do que pareciam, a exemplo de alguns apelidos que recebia, como “neguinho” e “pretinho”.

Apesar de Lua e Marlon se referirem ao tempo de escola com a mesma lembrança, o que Marlon passou não era apenas bullying, era racismo, assim como elucidado por Jesus e Reis (2014), os traços fenotípicos têm sido utilizados para rotular, discriminar e excluir. No entanto, quando questionado se já sofreu racismo, sua resposta é incisiva:

“Não.”

Lua, Carlos e Marlon autodeclararam-se negros (pretos ou pardos). Embora todos saibam descrever o que é racismo e não neguem sua existência, não conseguem decodificá-lo — realidade frequente no Brasil desde a consolidação do mito da democracia racial.

Quando falamos de pertencimento étnico-racial, precisamos iniciar a discussão compreendendo como as identidades são formadas. Este trabalho dialoga com o conceito apresentado por Stuart Hall (2006) de identidade, um conceito pós-moderno de uma identidade móvel, que se transforma continuamente a partir das relações e representações dos sistemas culturais que a permeiam.

Com o passar do tempo e dos momentos históricos a compreensão acerca da identidade vem sendo alterada, Hall (2006) distingue três concepções diferentes sobre identidade, o ideário de identidade do iluminismo, em que o sujeito era considerado um ser completamente centrado, que se mantinha o mesmo durante seu desenvolvimento, com uma visão individualista da identidade, logo após a noção do sujeito sociológico, que era formado na relação com outras pessoas, unificando o sujeito à estrutura social que ele vive, já o conceito de identidade pós-moderna nos traz o sujeito de forma fragmentada e não unificada, desde o nascimento até a morte. À medida que os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam ao redor do sujeito, ele é confrontado com diversas identidades possíveis. Dessa forma, o processo de identidade se torna mais provisório, podendo se formar e transformar continuamente.

Consequentemente, à medida que nós, enquanto sujeitos, desenvolvemos nossa relação com a sociedade e com as pessoas ao redor, tendemos a transformar continuamente a forma como nos identificamos.

Ao voltar para as três histórias, vemos que a concepção de se identificar como uma pessoa negra aconteceu em momentos diferentes para cada um deles. Lua percebeu na infância, ainda na escola primária, ao olhar ao redor e notar diferentes

tons de pele entre os amigos. Carlos sempre se considerou uma pessoa negra através do exemplo paterno, tendo a pele parecida com a de seu pai e ouvindo-o dizer que é um homem preto, o que o levou a se identificar como um homem negro. Já Marlon se reconheceu no fim da infância, início da pré-adolescência, aos doze anos, quando estava jogando futebol e percebeu que “era mais queimado de sol” do que a maioria de seus colegas, compreendendo depois que isso significava ser preto. Desta forma o processo de descobrimento de si mesmo, se torna um fator de transformação da identidade do sujeito assim como descrito por Stuart Hall.

Três pessoas diferentes, três processos de reconhecimento diferentes, mas com conceitos de negritude e racismo muito parecidos entre si. No entanto, isso não define suas identidades, que estão em constante mudança.

Marlon, por exemplo, que possui cabelo cacheado, passou toda a sua vida cortando o cabelo na máquina com pentes bem baixos, de maneira que seus cachos não apareciam. De acordo com ele, não se achava bonito com os cabelos grandes. No conceito de beleza que lhe foi apresentado, cabelo cacheado não era bonito. Mas, ao começar a conviver com uma pessoa de cabelo cacheado, que cuidava dos cachos e reconhecia a beleza do próprio cabelo, sua namorada, ele decidiu deixar o cabelo crescer, definir seus cachos e assumir seu cabelo totalmente natural. Essas mudanças dentro da própria identidade são explicadas por Hall (2006): a partir do convívio com outras representações e significações, o sujeito se transforma.

Dentre as representações e significações culturais, inclui-se também o repertório ao qual o indivíduo é exposto, que se constitui como parte fundamental do processo de construção identitária. Tomando Ibaté como referência - caracterizada por Mello (2008) como um núcleo com forte tradição agropecuária -, observa-se que a maioria das manifestações culturais locais está voltada para esse universo. Embora Marlon, Lua e Carlos sejam indivíduos com trajetórias particulares, há uma convergência em seus referenciais culturais. Integrantes de uma geração com reduzido interesse por filmes, séries e outros conteúdos audiovisuais, seu capital cultural está primordialmente ancorado na música. O contexto local, por sua vez, oferece predominantemente acesso a shows e eventos do gênero sertanejo, que constituem suas principais experiências musicais.

Sertanejo, funk, forró, eletrônica e rap são os estilos musicais que permeiam a vida dos três jovens. Lua ouve mais sertanejo, forró e rap; Marlon, eletrônica, funk e rap; e Carlos, sertanejo, funk e rap. Apesar dos gostos ecléticos, o rap está presente na vida dos três.

2Pac, Travis Scott, Facção Central e Racionais MC's – dois rappers internacionais e dois grupos de rap nacional. Mesmo separados pela língua e pela cultura nacional, a música deles tem algo em comum: a exposição da realidade vivida pelos jovens negros. No entanto, mesmo ouvindo e cantando as letras de Racionais e 2Pac, nem Marlon nem Carlos se identificam com a realidade exposta.

Em palavras diferentes, Marlon e Carlos expõem o mesmo entendimento: embora as palavras das músicas sejam verdadeiras, não são uma verdade do presente ou não pertencem à realidade brasileira.

As afirmações "Era verdade no passado" e "É um estilo gangster de ser, o estilo americano", proferidas por Carlos e Marlon ao avaliarem se as músicas retratam ou não a vivência da juventude negra brasileira, estabelecem um paralelo com a construção da estrutura social do país. O discurso dos jovens articula-se com o processo ideológico brasileiro, particularmente com o "mito da democracia racial", que alimentou a ilusão social de que o racismo estaria superado no Brasil. Sobre essa questão, Jesus e Reis (2014) advertem que o racismo institucional não se manifesta necessariamente como prática explicitamente oficializada pelo Estado, nem como comportamentos abertamente racistas, mas sim como uma hierarquização estabelecida como prática social e perpetuada através de mecanismos estruturais.

Embora Lua também ouça rap, ela o considera "muito chocante de se ouvir" - percepção que reflete a estigmatização desse gênero musical em comparação com outros estilos. Contudo, ela não estabelece a conexão entre essa discriminação musical e o racismo estrutural.

Stuart Hall (2013) explica a discriminação através da relação das músicas negras com a música popular, realizando uma análise do contexto histórico em que vivemos. Nos localizamos em um momento de deslocamento dos modelos europeus de alta cultura para a cultura emergente da descolonização.

No mundo pós-moderno globalizado, a hegemonia cultural se desloca da Europa, dos sujeitos universais da cultura, para uma cultura americana emergente dos

EUA, a nova potência mundial, um novo centro de produção e circulação cultural, transpassada pela descolonização dos países do Terceiro Mundo e impactada pelos direitos civis e as lutas das populações negras.

O pós-modernismo não evidencia uma nova era cultural, mas representa uma importante mudança no terreno da cultura em direção ao popular, às práticas cotidianas e às narrativas locais. Embora as vozes da cultura popular, dos marginais da cultura passada, ainda permaneçam periféricas, o novo momento possui uma abertura dentro dos espaços dominantes para a ocupação daqueles que estão de fora.

Tudo isso é resultado das lutas e das políticas culturais da diferença, que auxiliam na construção de novas identidades e no aparecimento de novos sujeitos, acompanhado de uma reação de resistência às novas culturas, de ataque ao multiculturalismo e de um racismo cultural. Esse racismo cultural se demonstra presente no sentimento de Lua, quando ela diz que o rap é discriminado, um estilo musical que surge do âmago da cultura popular negra e que causa a reação de resistência.

A cultura popular negra é definida por Stuart Hall (2013) como aquela que tem por base as experiências, prazeres, memórias, tradições, esperanças, tragédias e cenários locais. Ou seja, as músicas que revelam essas vivências, contrapostas à cultura de elite, são a cultura popular negra.

Lua, Marlon e Carlos afirmam nunca ter sofrido racismo, embora suas experiências pessoais contradigam essa percepção. Gomes e Laborne (2018) elucidam que indivíduos com traços fenotípicos negroides carregam uma imagem social construída a partir de estereótipos negativos historicamente associados ao racismo. Lua, que se autodeclara parda, acredita estar imune ao racismo por considerar que este só se manifesta contra pessoas de pele mais escura. Contudo, sua própria trajetória desmente essa concepção.

Durante sua adolescência, Lua integrou a banda marcial de Ibaté, composta predominantemente por jovens negros. Sem local fixo para ensaios, o grupo passou a utilizar o Paço Municipal, onde enfrentou uma série de obstáculos: os funcionários do local demonstravam seu desconforto com a presença dos jovens, negando-lhes até mesmo o acesso à água potável - o que os obrigava a levar seus próprios recipientes. As integrantes mulheres sofriam constrangimentos adicionais, como o sumiço

sistemático do papel higiênico dos banheiros quando os utilizavam. Após repetidos episódios dessa natureza, a banda viu-se forçada a buscar outro espaço para seus ensaios.

Essa experiência vivida por Lua exemplifica precisamente a construção social negativa em torno de corpos racializados, conforme descrito por Gomes e Laborne (2018), evidenciando como o racismo opera mesmo quando não é reconhecido por suas vítimas.

Carlos, que se autodeclara um jovem preto, por várias vezes é chamado de “preto falso” por sua cor de pele não ser retinta. De tanto ouvir, Carlos às vezes se vê em dúvida sobre sua própria etnia. No entanto, quando questionado se já vivenciou ou presenciou racismo, sua resposta é convicta: não.

Marlon mantém a resposta de Carlos, mas suas narrativas de vida contam uma história diferente. Desde jovem, Marlon sofreu racismo dentro da escola, o que ele entende e identifica como bullying.

“Neguinho” e “pretinho” eram palavras comuns aos ouvidos de Marlon no início de sua adolescência e que perduraram por muito tempo. Marlon, que possui cabelo cacheado, não tinha coragem de deixá-lo crescer por não ter confiança na beleza que seus cachos poderiam exalar. Por isso, sempre cortou o cabelo na máquina, bem baixinho. Durante a pandemia, longe dos olhares racistas, Marlon deixou o cabelo crescer, mas, assim que as aulas voltaram presencialmente, ele o cortou novamente.

Apenas em 2024, no segundo semestre do seu último ano escolar, ao começar a namorar uma jovem de cabelo cacheado, que o incentivou e apoiou, Marlon deixou o cabelo crescer e saiu na rua pela primeira vez com os cachos à mostra, rompendo e transformando sua própria identidade e construindo um novo parecer de pertencimento étnico-racial, através do convívio social com novas pessoas.

Considerando que as transformações e rupturas da identidade acontecem de acordo com a exposição a novas culturas, ao contexto social e ao ambiente em que vivem, Ibaté se torna uma interface de suma importância para a construção do pertencimento. Lua, Marlon e Carlos compartilham a mesma experiência com a cidade.

Ibaté é uma cidade de 32.068 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2022, e transmite um sentimento de tranquilidade aos três jovens. Para Lua, a cidade passa uma sensação de segurança, que a motiva a continuar morando em Ibaté no

futuro. Marlon e Carlos se sentem confortáveis em morar em Ibaté, mas a falta de oportunidades de trabalho os deixa em dúvida sobre permanecer ou não na cidade no futuro.

No entanto, apesar da tranquilidade desfrutada pela comunidade, os espaços de socialização juvenil são reduzidos. Em seus relatos sobre a vida social em Ibaté, a resposta é a mesma: Paço Municipal e Complexo Esportivo Parrelão.

O Paço Municipal é um espaço de socialização criado pela prefeitura para o desfrute da população, contendo piscina, quadras e pistas de skate. O Complexo Esportivo Parrelão é um espaço para a prática de esportes, construído pelo prefeito José Luiz Parrela, que dá nome ao local. São esses dois ambientes que os três jovens frequentam, reduzindo quase todas as suas atividades de lazer à prática de esportes.

Em datas comemorativas, a cidade realiza pequenos shows de artistas locais, uma atividade cultural também frequentada pelos jovens. No entanto, por consequência da localização de Ibaté no interior paulista, uma região que sobrevive financeiramente da produção agropecuária, a comunidade tem muito acesso e desfruta em demasia do estilo musical sertanejo, deixando em falta outros estilos musicais pelos quais Lua, Marlon e Carlos se interessam.

A falta de espaços para ouvir outros estilos musicais, como rap, samba e eletrônica, causa insatisfação nos três jovens. A ausência de exposição a determinadas culturas interfere na construção da identidade dos/as jovens, que a moldam de acordo com as representações às quais são apresentados.

Advindos de famílias que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior, Marlon, Carlos e Lua possuem projetos de futuro familiar semelhantes: sair do ensino médio, ingressar em uma universidade e cursar algo que possua um amplo mercado de trabalho com boa remuneração, para que possam ter uma vida “estável”.

“Estável” é a palavra utilizada pelos três para definir o futuro planejado por seus pais para eles: uma vida confortável, com empregos consistentes e com pouco trabalho braçal.

A construção do projeto de vida possui grande influência dos pais. Como disse Machado (2006), os projetos se moldam a partir das crenças, valores e ideais carregados pelos sujeitos, que foram construídos através do convívio e exemplos do

meio social, estando intrinsecamente ligados à identidade deles. Assim, a instituição da família se torna uma grande interface de atuação nas projeções de futuro dos jovens.

As projeções de futuro não são deterministas, sendo abertas a novas possibilidades, que podem ocorrer através das transformações da identidade. No caso das nossas três histórias, as projeções de futuro de Lua, Carlos e Marlon se distinguem de acordo com as vivências experimentadas por cada um deles.

Segundo Villas e Nonato (2014), os projetos de futuro elaborados por jovens não dependem apenas da mera vontade individual e do esforço pessoal, estando condicionados aos limites estruturais impostos pelo contexto espaço-temporal em que estão inseridos. Essa perspectiva dialoga com a abordagem de Velho (2023) sobre projeções de futuro, que compreende o projeto de vida como intrinsecamente vinculado ao leque de possibilidades acessível aos jovens - leque este determinado pelo contexto cultural e socioeconômico do sujeito.

Nesse marco teórico, os planos futuros dos três jovens pesquisados revelam-se profundamente conectados às oportunidades que lhes foram disponibilizadas. Dentre eles, apenas Lua manifesta o desejo de ingressar no ensino superior. Ao ser questionada sobre suas motivações, a jovem justifica sua aspiração pelo anseio de "ter uma vida melhor", tomando como referência a trajetória do pai — graduado e com estabilidade profissional — em contraste com a experiência da mãe, marcada pela impossibilidade de acesso à formação superior e por condições laborais desgastantes. Essa dualidade familiar mostrou-se determinante na configuração das expectativas de futuro de Lua.

Marlon e Carlos não desejam ingressar na faculdade, nem mesmo tentar opções de ingresso como o ENEM. No entanto, suas motivações são diferentes. Carlos, apesar de vir de um lar em que os pais não tiveram a oportunidade de realizar uma faculdade, tem primos/as que são jovens formados na universidade, incluindo graduados e doutores. No entanto, os projetos de vida de Carlos são outros.

Através da exposição cultural à qual Carlos está submetido, sua projeção de futuro é se tornar um homem rico e empreendedor. Por consequência da internet, a juventude hoje tem acesso a diferentes conteúdos, incluindo os coachs de investimento e empreendedorismo, que ensinam como ficar rico, tal qual eles mesmos. Esse é o

plano de Carlos: estudar e realizar cursos de empreendedores que atingiram o sucesso, na expectativa de se tornar um deles.

É possível considerar as falas de Stuart Hall (2006) sobre a influência da cultura à qual o sujeito é exposto na construção de sua identidade. Neste ponto, o conteúdo consumido por Carlos o direcionou na construção de suas projeções de futuro.

Marlon também vem de um núcleo familiar que não teve a oportunidade de ingressar no ensino superior, e, assim como Carlos, seus pais desejam que ele curse uma faculdade. No entanto, essa não é sua projeção de futuro.

Marlon já teve um sonho quando era criança: ser um biólogo marinho. Mas, atualmente, se sente incapaz de alcançar tal realização. Para ele, realizar o ENEM e ingressar em uma universidade é muito difícil. Seus planos são realizar um curso técnico, que, por ser mais rápido que uma graduação, permitirá que ele comece a trabalhar mais cedo. Esse é o foco de Marlon: em seu campo de visão, existe uma necessidade iminente de começar a trabalhar e poder ajudar nas contas de casa.

Três histórias, três vidas diferentes, mas que se interligam através do contexto social, cultural, histórico e econômico em que vivem. A vivência das gerações passadas dos três jovens os influencia a procurar uma vida melhor, tal qual seus familiares desejam. No entanto, a criação de cada um deles diferencia o modo como cada um deseja buscar essa “vida melhor”.

Suas infâncias, apesar de diferentes, estavam sempre intrinsecamente ligadas, seja através das brincadeiras de rua, do racismo ou do bullying.

A cultura à qual foram expostos está interligada ao estilo de vida em Ibaté, assim como as pessoas com quem convivem socialmente, contribuindo diretamente na construção de suas identidades e do pertencimento étnico-racial.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, a escrita das biografias e as análises biográficas, retomo alguns pontos e hipóteses do início da pesquisa.

O objetivo da pesquisa era compreender o processo de construção do pertencimento étnico-racial de jovens negros/as, alunos/as do ensino médio, na cidade de Ibaté/SP, que se desdobrava em: entender processo de construção do

pertencimento étnico-racial de jovens na interface com suas origens, pertença familiar, experiências escolares e projeções de futuro; investigar as projeções de futuro e a relação com a cidade de Ibaté, bairro Jardim Cruzado.

A elaboração e análise das biografias evidenciaram alguns pontos sobre o processo de pertencimento étnico-racial dos jovens entrevistados: Lua, Carlos e Marlon. Neste processo, confirmou-se a influência da família, da escola e do território em que vivem, embora nem sempre da maneira como havia inicialmente imaginado.

Lua, Carlos e Marlon, em suas histórias, demonstraram que, apesar de viverem vidas separadas e terem cada um sua própria identidade e subjetividade, ser um jovem negro que vive no bairro do Jardim Cruzado, em Ibaté, faz com que suas experiências se cruzem ao longo das vivências.

No início da pesquisa, uma das hipóteses levantadas era a influência da história da cidade de Ibaté na construção do pertencimento dos jovens. Por ser uma cidade criada para ser um dormitório dos trabalhadores braçais das regiões agrícolas ao redor, questionei como essa vivência poderia afetar os jovens que lá vivem.

Durante as entrevistas, os jovens não mencionaram a história da cidade como parte de suas vidas, nem de maneira positiva ou negativa. A influência da história de construção da cidade se restringiu à sua existência, uma vez que grande parte da população de Ibaté migrou da região Nordeste para trabalhar no setor agrícola da região.

De certa forma, a migração nordestina está interligada à relação dos jovens com suas famílias. Durante suas falas, Marlon e Carlos mencionam a vida de seus pais no interior da Bahia e a vinda para o interior paulista em busca de uma melhor condição de vida.

A ideia de uma melhor condição de vida está diretamente ligada à mobilidade financeira e a trabalhos menos cansativos. Quando os três jovens relatam os planos de futuro elaborados pelos pais, em diferentes palavras, todos falam sobre a ideia de uma vida melhor para os filhos, que, de acordo com os pais, só pode ser alcançada através de uma boa faculdade e, conseqüentemente, um bom salário.

Dessa maneira, a vivência experienciada pelos pais – a migração, a inacessibilidade ao ensino superior, o desgaste físico nos trabalhos braçais, seja na usina ou em serviços gerais – os influencia a ter uma visão sobre cursar uma

faculdade. A ausência da faculdade, para eles, significou a falta de mobilidade financeira e de trabalhos menos cansativos. A única forma de os filhos conseguirem isso, segundo os pais, é ingressando no ensino superior, evidenciando o projeto de futuro elaborado por eles.

Outra hipótese elaborada era a ligação entre a construção do pertencimento e as experiências escolares. De fato, a vivência escolar está presente nos relatos dos três jovens ao abordarem suas descobertas acerca de seus pertencimentos. No entanto, não da maneira que foi inicialmente imaginada.

Ao introduzir as experiências escolares como uma interface na construção do pertencimento étnico-racial dos jovens, imaginava uma participação maior das aulas, dos estudos, das matérias e dos professores, principalmente interligada às disciplinas como história, filosofia e sociologia, e até mesmo à aplicabilidade da Lei 10.639. Contudo, as experiências escolares presentes nas histórias de vida dos jovens entrevistados se limitavam à convivência social dentro da escola e às experiências que eles denominam como bullying, mas que têm o pertencimento e o fenótipo como ponto de partida.

A vivência escolar privilegia as experiências que os três caracterizaram como bullying ou diferenciação permeadas pela ausência de experiências formativas que enfatizem o pertencimento étnico, ou seja, as experiências culturais, linguísticas e territoriais da diversidade étnica e racial que formam a sociedade brasileira. Desta forma, os processos de construção da identidade étnico-racial se restringem às experiências atravessadas pelo fenótipo, características físicas, uma das dimensões do pertencimento, às outras dimensões não foram abordadas nas experiências e trajetórias escolares dos três.

A convivência social dos jovens dentro da escola é de suma importância para o questionamento desenvolvido na pesquisa, principalmente ao me basear em Stuart Hall e seus conceitos sobre identidade. A partir do momento em que a identidade de um jovem pode se modificar constantemente por meio do contato e exposição a novas culturas e identidades, o convívio social dentro da escola se torna uma parte crucial nas constantes modificações identitárias do aluno, sobretudo em uma escola de período integral, como a que os jovens entrevistados frequentam.

Além disso, a palavra "escola" está relacionada unicamente ao contexto social dos jovens, e sua presença é retratada de maneira negativa, através do bullying e do racismo, mesmo que para eles não seja identificado como racismo. Jesus e Reis (2014) falam da grande influência da convivência social dentro das escolas para a construção do processo de pertencimento. O racismo camuflado de bullying se torna, então, um dos obstáculos nesse processo.

Desde 2021, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promove a "Trilha Antirracista", um evento escolar que ocorre uma vez no final do ano letivo, em todas as escolas estaduais, onde são apresentados os trabalhos realizados durante o ano voltados para o combate ao racismo e a valorização da cultura negra.

No entanto, ao trazermos essa realidade para a vivência escolar relatada pelos nossos três jovens, é possível perceber que, mesmo com a existência de tal projeto, os jovens não se veem contemplados por um ambiente antirracista. Pelo contrário, seus relatos são de experiências em que sofreram racismo ou bullying.

Quando falam sobre seus pertencimentos, Lua, Carlos e Marlon demonstram que todos os três ainda estão em processo de construção, através de seus convívios sociais e das representatividades que encontram e associam a si mesmos, como descrito por Stuart Hall em seu livro "A Identidade Cultural na Pós-Modernidade".

A última interface analisada foram os projetos de futuro, que, após as entrevistas, nota-se estarem interligados ao contexto das pertencências familiares. O único plano imutável em suas vidas é aquele que foi elaborado por seus pais: ir para a faculdade, cursar o ensino superior e conseguir um bom emprego. No entanto, quando compreendemos que projeto de futuro, ou de vida, é projetar um plano para si, entendemos que Lua, Carlos e Marlon não possuem um.

Lua é a única entre os três que deseja cursar o ensino superior. Seu plano vem acompanhado de algumas ideias de profissões futuras, como advogada ou perita criminal, mas seu desejo pelo ensino superior advém do exemplo paterno. Seu pai, embora não esteja presente, concluiu o ensino médio, cursou uma universidade e hoje tem um emprego estável. Lua não sabe o que ele cursou ou qual sua ocupação atual, mas, para ela, o fato de seu pai ter ingressado na universidade está intrinsecamente ligado à vida estável que ele possui hoje, criando assim um plano de alcançar aquilo que seu pai conquistou.

Marlon e Carlos, por outro lado, não se interessam pelo ensino superior. Ao contrário do que seus pais planejaram para eles, não têm planos de seguir os projetos de vida paternos e maternos. Desejam resultados imediatistas: conseguir emprego e dinheiro.

Marlon planeja ingressar em um curso técnico de alguma profissão que esteja rendendo um bom salário no momento, como tecnologia, e encontrar um emprego o mais rápido possível. Carlos, por sua vez, deseja algo a mais: além de uma vida estável, ele quer ser rico, dar um salto na mobilidade financeira, empreendendo em algo que outros já empreenderam e alcançaram o sucesso.

Quando questionados sobre projetos de futuro, a única intersecção entre eles é o plano da mobilidade financeira, seja maior ou menor. O sonho é o mesmo, mas não existe um plano para o "eu" futuro dos jovens, um lugar na sociedade, um plano de como contribuir para o mundo. O plano de ter a ocupação dos sonhos não foi construído ou, pior, foi destruído com o tempo.

Chegar à causa da falta de um plano futuro, ou do motivo da destruição de seus sonhos, não é uma resposta concreta. A pesquisa nos permitiu compreender que diversos fatores influenciam na construção da identidade de um jovem e de seus planos de vida: condição socioeconômica familiar, racismo, exposição (ou a falta dela) a diferentes estilos de vida e culturas. Na especificidade dos três jovens entrevistados, um conjunto de fatores – como a relação familiar, a relação com seus pertencimentos étnico-raciais e a relação com a escola – influencia quem eles são hoje.

O que posso afirmar com certeza é que existiu um Marlon de 10 anos que um dia quis ser biólogo marinho, mas que hoje acha isso impossível. Existiu uma Lua criança que, em algum momento, perdeu a alegria de se olhar no espelho. Existiu um Carlos que nem chegou a sonhar.

Realizar tal afirmação me remete ao capítulo da pesquisa sobre o "Projeto de Vida: Componente Curricular". O guia foi criado para auxiliar a construção dos projetos de futuro dos jovens. No entanto, se dentro da amostragem de minha pesquisa os jovens não conseguiram elaborar um projeto de futuro, fica o questionamento sobre a eficácia desse componente curricular. Deixo, assim, meu encorajamento a outras pesquisas sobre o assunto, para que os desafios enfrentados e propostas de melhorias possam ser mais bem compreendidos.

Da mesma forma, questiono a concepção de "ensino integral" na escola em que os/as jovens estão inseridos, abrindo espaço para discussões sobre a diferença entre um ensino integral e uma escola de período integral.

Esta pesquisa, portanto, objetiva contribuir para os estudos acerca da juventude negra, ressaltando a importância de um olhar sobre as singularidades dos/as jovens negros. Em minha amostragem, trouxe três jovens do mesmo bairro, da mesma escola, com histórias familiares parecidas e que, ainda assim, estão construindo um processo de pertencimento singular entre si.

Reforçando o olhar de Nascimento (2014) sobre o tema, de que cada jovem possui sua individualidade e não podemos enquadrar a juventude negra como uma grande homogeneidade. Cada jovem possui seu processo de pertencimento e o constrói de maneiras diferentes, assim como Lua, Marlon e Carlos.

Mesmo com uma pequena amostragem de pesquisa, espero que a partir da minha pesquisa, assim como a dissertação de Neves, outros jovens pesquisadores se aprofundem a estudar juventudes e suas nuances e que possam através do meu trabalho encontrar caminhos e meios para o aprofundamento de seus projetos e pesquisas.

10. REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. A. Et al. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Revista de Economia e Sociologia Rural. Piracicaba: vol 51, nº 4, p. 745-764. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), Out-Dez, 2013.

BENTO, M. A. S. & BEGHIN, N. **Juventude Negra e Exclusão Radical**. In Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise. 194-197, 2005. Recuperado em 03 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politic>

as_sociais/ENSAIO4_Maria11.pdf>. Acesso em: 29/11/2024.

BRASIL. **Lei 12.852/13, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude - Dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10,639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Secretaria d'Estado dos Negocios do Imperio. Rio de Janeiro: Fl. 57 do livro 1º do Actos Legislativos, 1850.

BRASIL. **Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1964.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: **Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, p. 1-26. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. **La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual**. Forum: Qualitative Social Research, v. 7, n. 4, p. 1-43. Berlim: Internationale Akademie, 2005.

CHORÃO; CHAMPIGNON; PELADO R. LI; N. **Não é sério**. São Paulo: Virgin Records, 2000.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar**. Educ. Soc. Campinas, vol. 37, n. 135, p. 407-423. Campinas: Secretaria de Educação Básica do MEC, 2016.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, nº 24, 40-52, set/out/nov de 2003. Rio de Janeiro: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

DAYRELL, J; CARRANO, P. **Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola?** IN Dayrell, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L.: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, vol. 17,nº51, p.523-740 set-dez, 2012. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012

EVANGELISTA, N. T. **Juventude negra, subjetividade, ensino médio e mercado de trabalho, um levantamento bibliográfico das publicações entre os anos 2000 e 2020**. Dissertação em Educação - Programa de pós-graduação em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022,

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. Ed, p. 29-38. Petrópolis: Vozes, 2011.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, p. 1- 14. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

GOMES, N. L. e LABORNE, A. A. P. **Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da cultura negra**. In: Educação em Revista v.34. Belo Horizonte: 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2013.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência de 2021**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 12/11/2024.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência de 2024**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>>. Acesso em: 11/11/2024.

JESUS, R. E. e REIS, J. B. **Juventude e Diversidade Étnico-racial**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MELO, B. M. **Migração, memória e território: o trabalhador rural nordestino na Ibaté Paulista**. Dissertação de Geografia - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".Presidente Prudente-SP, p. 220. 2008

MENDES, D. F. **“Projeto de vida” como componente curricular.** Dissertação em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2023.

NASCIMENTO, J. G. **Raça, mídia e juventude: representações da juventude negra.** Dissertação em História - Programa de pós-graduação em História. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações sociais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SILVA, A. F. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública.** Dissertação em Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SILVA, A. R. **O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens.** Dissertação de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

THÉ, R. F. S. **Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 48, p. 1-16, 2022.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VILLAS, S.; NONATO, S. **Juventude e projetos de futuro.** IN: CORREA, L. M.; ALVEZ, M. Z.; MAIA, C. L.: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WEBER, V. **O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes**. Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 43–56, 2019. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/231>>. Acesso em: 20/11/2024.

WELLER, W. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. IN: DARELL, J.; CARRANO P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em revista, n°65, p. 149-166, jul/set. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017

ANEXOS**ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO**

Nome:

Telefone para contato:

Idade:

Raça: () Preto () Pardo () Branco () Indígena ()

Com quem você mora?

Renda familiar:

Escolaridade familiar:

Avós Paternos:

Avós Maternos:

Pai:

Mãe:

Irmãos:

Ocupação dos familiares:

Avós Paternos:

Avós Maternos:

Pai:

Mãe:

Irmãos:

Cidade onde os familiares trabalham:

Sua naturalidade:

Naturalidade familiar:

Avós Paternos:

Avós Maternos:

Pai:

Mãe:

Irmãos:

Você trabalha? Com o que?

Orientação sexual:

Crença:

O que planeja fazer a partir do ano que vem?

ANEXO 2: COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Tabela do Questionário					
Participante	Cor	Idade	Núcleo Familiar	Ocupação dos Responsáveis	Ocupação dos Avós
Participante 1	Pardo	18	Tio e Tia	Frentista e Doméstica	Não descrito
Participante 2	Preto	17	Pai e Mãe	Operador de Máquina e Manicure	Aposentados
Participante 3	Pardo	17	Mãe	Serviços Gerais	Aposentados
Participante 4	Preto	18	Mãe	Desempregada	Não descrito
Participante 5	Branco	18	Marido	Dona de Casa e Caminhoneiro	Não descrito
Participante 6	Preto	18	Pai e Mãe	Não descrito	Não descrito
Participante 7	Branco	17	Mãe e Padrastro	Desempregado e Faxineira	Facineira, sapateiro, Eletricista
Participante 8	Pardo	18	Pai e Mãe	Plantação de Laranja e Faxineira	Não descrito
Participante 9	Branco	18	Mãe	Não descrito	Não descrito
Participante 10	Branco	17	Mãe	Não descrito	Não descrito
Participante 11	Branco	17	Mãe	Não descrito	Não descrito
Participante 12	Branco	17	Pai e Mãe	Analista de Laboratório e Doméstica	Aposentados
Participante 13	Indígena	17	Irmã	Marceneiro e Atendente	Não descrito

Participantes	Renda Familiar	Escolaridade dos Responsáveis	Escolaridade dos avós	Naturalidade do Participante	Naturalidade Familiar	Religião	Orientação Sexual	Trabalho
Participante 1	Não descrito	Não descrito	Não descrito	Ibaté	Maceió	Católica	Indefinido	Não
Participante 2	3,5 salários mínimos	Ensino médio Completo	Não descrito	Feira de Santana	Bahia	Cristã	Hétero	Não
Participante 3	1 salário Mínimo	Ensino médio Completo	Não descrito	Ibaté	Ibaté	Não descrito	Não descrito	Não
Participante 4	Não descrito	Ensino Fundamental Incompleto	Não descrito	Bahia	Bahia	Católico	Não descrito	Não
Participante 5	1,5 salários Mínimos	Ensino médio Completo	Não descrito	Jundiá	São Paulo	Agnóstico	Hétero	Não
Participante 6	2 salários Mínimos	Não descrito	Não descrito	Ibaté	Pernambuco	Evangélico	Hétero	Não
Participante 7	2 salários Mínimos	Não descrito	Não descrito	Ibaté	São Paulo	Cristã	Hétero	Não
Participante 8	1,5 salários Mínimos	Ensino Fundamental I Completo	Não descrito	Ibaté	Bahia	Católica	Hétero	Não
Participante 9	Não descrito	Ensino médio Completo	Não descrito	Ibaté	Ibaté	Sem Religião	Hétero	Não
Participante 10	1 salário Mínimo	Ensino Fundamental Incompleto	Não descrito	Ibaté	Não descrito	Evangélica	Hétero	Não
Participante 11	1 salário Mínimo	Ensino Fundamental I Completo	Não descrito	Itirapina	Paraná	Católica	Hétero	Não
Participante 12	1.5 salários mínimos	Ensino Superior e Ensino Médio	Não descrito	Ibaté	Bahia	Católica	Hétero	Não
Participante 13	Inferior a 1 salário mínimo	Ensino Médio e Fundamental 2	Ensino Médio	Maranhão	Maranhão	Umbandista	Lésbica	Sim

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Geração	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Você mora com que? 2 - Qual seu grau de parentesco com eles? 3 - O que eles fazem? 4 - Qual a aparência deles? 5 - Você conheceu seus avós? 6 - Qual a ocupação deles? 7 - Onde nasceram seus pais e seus avós?
Infância	<ul style="list-style-type: none"> 1- Onde você nasceu? 2 - Como foi sua infância? 3 - Aconteceu algo que te marcou nesse período?
Juventude	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Em que momento da sua vida você se entendeu como uma pessoa negra? 2 - Como foi sua infância? 3 - Como foi sua convivência na escola? 4 - O que faz para se divertir em Ibaté? 5 - Qual sua relação com quem mora com você? 6 - O que você ouve e assiste?
Futuro	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Ser uma pessoa negra impacta algo em sua vida? 2 - O que é ser uma pessoa negra para você? 3 - Qual sua religião? 4 - Qual a relação da religião com sua vida e seus planos futuros? 5 - Quais seus planos futuros? 6 - Você já sonhou com algum tipo de futuro além do que você planeja hoje?